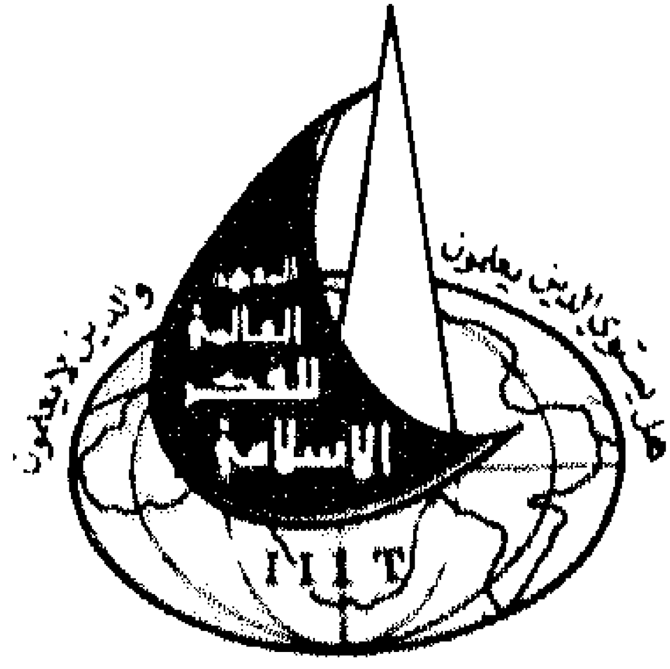


جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية

و

المعهد العالمي للفكر الإسلامي





بحوث مؤتمر
علوم الشريعة في الجامعات

عمان: ١٦-١٩ ربيع الأول ١٤١٥هـ (٢٣-٢٦ آب ١٩٩٤م)

الجزء الثاني

تحرير

د. فتحي حسن ملكاوي   د. محمد عبدالكريم أبوسل

عمان: رجب ١٤١٦هـ (تشرين ثاني ١٩٩٥م)



جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية
ص.ب ٩٤٨٩ عمان ١١١٩١ الأردن
هاتف ٦٣٩٩٩٢ فاكس ٦١١٤٢٠

جمعية علمية متخصصة، أنشئت في عمان – الأردن عام ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م لتحقيق الأهداف الآتية:

- الإسهام في الإنتاج الفكري الإسلامي والتعريف به ونشره.
- إبراز تفوق المنهج الإسلامي والأنظمة الإسلامية في تعاملها مع قضايا الإنسان وتلبية حاجاته وحل مشكلاته.
- توفير فرص اللقاء والتعاون بين العلماء والمفكرين ومراكز البحث.

وتقوم الجمعية بنشاطات متنوعة لتحقيق أهدافها، ومنها:

- تنظيم المؤتمرات والندوات والمحاضرات ذات العلاقة بأهداف الجمعية.
- استكتاب العلماء والباحثين للقيام بدراسات وبحوث متخصصة.
- نشر الكتب والبحوث وإصدار النشرات والدوريات.
- التعاون مع المؤسسات العلمية الرسمية والأهلية في الاردن وخارجه في برامج عمل مشتركة.

وللجمعية نظام أساسي، يفصّل أهدافها ووسائلها وهيئاتها وشروط العضوية فيها، ويدير الجمعية مجلس إدارة ينتخبه أعضاؤها مرة كل سنتين.

بحوث مؤتمر

علوم الشريعة في الجامعات
الواقع والطموح

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية

١٦–١٩ ربيع الأول ١٤١٥هـ الموافق ٢٣–٢٦ آب ١٩٩٤م

الجزء الثاني

تحرير

د. فتحي حسن ملكاوي   د. محمد عبدالكريم أبوسل

الطبعة الأولى
شعبان ١٤١٦هـ/ كانون أول ١٩٩٥

الطبعة الأولى

١٤١٦هـ/١٩٩٥م

المعهد العالمي للفكر الإسلامي/ مكتب الأردن
وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية

ص.ب ٩٤٨٩ عمان ١١١٩١
هاتف ٦٣٩٩٩٢-٦-٩٦٢ فاكس ٦١١٤٢٠-٦-٩٦٢

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(١٩٩٥/١٢/١٣٥٣)

رقم التصنيف :	٢٦٠
المؤلف ومن هو في حكمه :	تحرير د. فتحي حسن ملكاوي ود. محمد عبدالكريم أبوسل
عنوان المصنف :	بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات: الواقع والطموح
رؤوس الموضوعات :	١- الشريعة الإسلامية - مؤتمرات ٢-
رقم الايداع :	(١٩٩٥/١٢/١٣٥٣)
الملاحظات :	عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي

* تم اعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

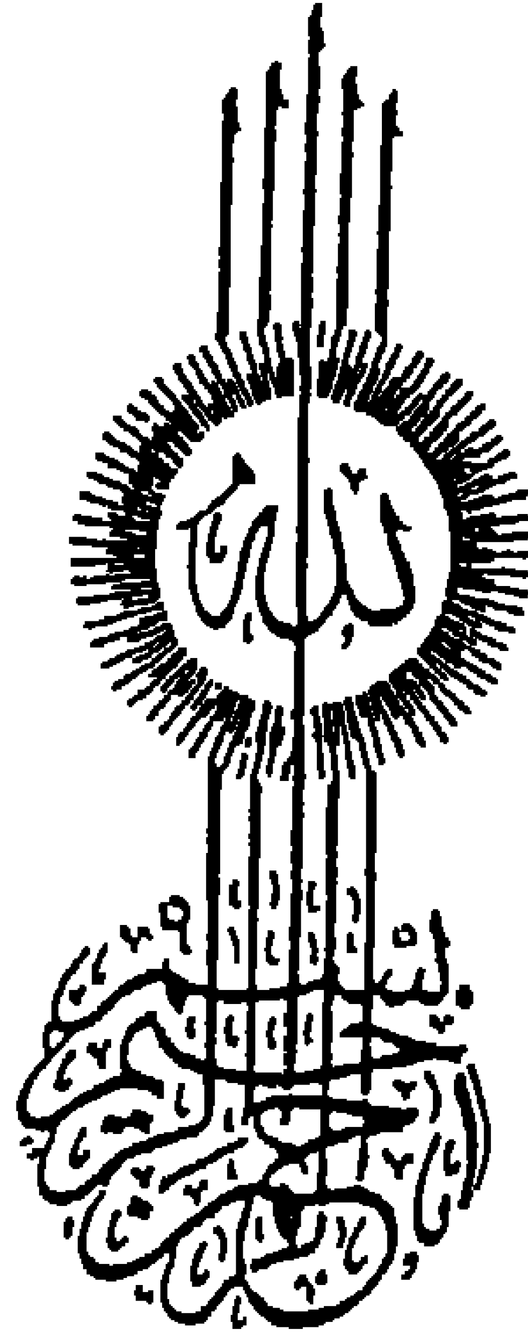
بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ﴿٢﴾
ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ
مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴿٥﴾

(العلق : ١ـ ٥)

وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا
وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ
لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴿٧٨﴾

(النحل : ٧٨)



الحمد لله رب العالمين
والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين

وقل رب زدني علماً

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة التحرير

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد،

فقد انعقد مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات: الواقع والطموح وتمت أعماله، بتوفيق من الله، على النحو الذي رجوناه. وقد شارك في تنظيمه كل من المعهد العالمي للفكر الإسلامي/مكتب الأردن، وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، والجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤته. وسبق انعقاد هذا المؤتمر جهود حثيثة ومركزة، قامت بها اللجنة التحضيرية، ممثلة المؤسسات المشاركة في تنظيمه. وقد عقدت اللجنة عدداً من الاجتماعات لوضع الترتيبات اللازمة من النواحي الإدارية والفنية والمالية لإخراج فكرة المؤتمر إلى حيز الوجود. كما بذلت اللجنة محاولات جادّة لتأمين عدد من البحوث الرصينة، من أعلام مشهودٍ لهم بالعلم في مجال علوم الشريعة، تحقيقاً لأهداف المؤتمر، وضماناً لشمول جميع محاوره، على نحو متوازن لا يطغى فيه جانب على جانب آخر. وفي هذا السياق حرصت اللجنة التحضيرية أيضاً، وهي تستقبل البحوث الواردة إليها، على إحالتها إلى متخصصين قادرين على إبداء الرأي العلمي في مدى ملاءمة البحث للأهداف المتوخاة قبل إدراجها في برنامج المؤتمر. وبذلك كان طبيعياً أن تُرَدَّ بحوثٌ وأن يطلب تعديل أخرى، في ضوء ملاحظات الجهة المقيّمة لها.

وقد صدر الكتاب الأول من سلسلة إصدارات المؤتمر في مطلع هذا العام شوال ١٤١٦هـ (آذار١٩٩٥) بعنوان «**كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات**»، واشتمل على فكرة المؤتمر ومحاوره وبرنامجه، ونُبَذٍ عن المؤسسات المشاركة في تنظيمه، ووقائع المؤتمر، ابتداء من جلسة الافتتاح وما تضمنته من كلمات لممثلي المؤسسات المشاركة في تنظيم المؤتمر، وانتهاءً بالجلسة الختامية وما تضمنته من بيان المؤتمر وتوصياته، فضلاً عن محاضرة رئيسية بعنوان «العلوم النقلية بين منهجية القرآن المعرفية وإشكاليات عصر التدوين» ألقاها رئيس المؤتمر الدكتور طه جابر العلواني. واشتمل الكتاب المذكور أيضاً على ملخصات وبحوث المؤتمر، وملاحق بأسماء المشاركين في المؤتمر والمراسلات المتعلقة بانعقاده. كما صدر الجزء الأول من بحوث المؤتمر في شهر رجب ١٤١٦هـ (تشرين الثاني ١٩٩٥م) بعنوان «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» وقد اشتمل على النصوص الكاملة لعدد من البحوث.

وهذا الكتاب هو الجزء الثاني من بحوث المؤتمر، والثالث من سلسلة مطبوعات هذا المؤتمر، وهو يشتمل على بيان المؤتمر وتوصياته، والنصوص الكاملة لعدد من بحوثه، إضافة إلى البحوث التي أرسلت إلى المؤتمر ولم تناقش فيه.

هذا وقد شملت عملية تحرير هذا الكتاب، الإشراف على طباعة البحوث وتدقيقها، وتصحيح الأخطاء اللغوية والطباعية وإعادة صياغة بعض العبارات، والترقيم المناسب لها مع الحرص الشديد على الإبقاء على أفكار الباحث ولغته، كما وردت منه، إلا ما اقتضته ضرورة التحرير من حذف أو إضافة أو تعديل ليستقيم المعنى، كما يفهم من السياق. كذلك فقد لجأ المحرران في أحيان قليلة إلى حذف بعض الصفحات أو الفقرات التي مثلت استطراداً في موضوعات تخرج عن السياق. ومن هنا فإن إخراج الكتاب على صورته التي هو عليها، هي مسؤولية

التحرير ولا تتحمل المؤسسات المنظمة للمؤتمر مسؤولية أي تقصير قد يلاحظه القارئ.

ويسرنا أن نسجل هنا الشكر أوفره والامتنان أجزله لأمانة السر في المعهد العالمي للفكر الإسلامي/مكتب الأردن، وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية على الجهد المتميز الذي بذل في صف مادة الكتاب وتنسيقها.

ومع يقيننا بأن القارىء يقدر قيمة الجهد والوقت اللذين بذلا في تنظيم محتويات هذا الكتاب، إلا أننا لا ندعي الكمال، فحسبنا أن الكمال لله وحده، وأن أعمال البشر يعتريها النقص دائما.

وختاماً نشكر الله العلي القدير أن مكننا من أداء المهمة التي وكلت إلينا لإعداد وتنفيذ وإخراج هذا المطبوع راجين الله حسن المثوبة والتجاوز عن الخطأ، والحمد لله رب العالمين.

التحرير

المحتويات

* الموضوعات التي وردت في الجزء الأول من كتاب بحوث المؤتمر:

بسم الله الرحمن الرحيم

بيان المؤتمر وتوصياته

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على نبيّنا محمّد خاتم النبيّين وآله وصحبه، وبعد،

فقد عُقد في عمّان، عاصمة المملكة الأردنية الهاشمية، مؤتمر «علوم الشريعة في الجامعات: الواقع والطموح» في الفترة الواقعة بين ١٦-١٩ ربيع الأول من عام ١٤١٥هـ الموافق ٢٣-٢٦ آب (أغسطس) ١٩٩٤م، وأشرف على تنظيمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، والجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة.

جاء الاهتمام بتطوير علوم الشريعة في الجامعات في إطار الجهود العلمية، التي تستهدف إعادة بناء النسق الثقافي والفكري للأمة الإسلامية، وتأكيد دورها في توجيه مسيرة الحضارة الإنسانية وترشيدها.

ونظراً لما تقوم به مؤسسات علوم الشريعة، لا سيما في الجامعات، من دور إيجابي وفاعل في إحياء المشاعر الإسلامية في نفوس المسلمين، والمحافظة على سلامة الفكر الإسلامي بعيداً عن الجمود والانحراف، فإن الحرص على قوة هذه المؤسسات وسلامة توجّهها، يعدّ من الأمور الضرورية اللازمة لتمكينها من القيام بدورها؛ باعتبارها المنطلق الأساسي للفكر الإسلامي، وميدان إعداد العلماء والدعاة، الذين يؤمّل منهم الإسهام الفاعل في إخراج الأمة من الأزمات التي تواجهها، وقيادة المجتمع الإسلامي والإنساني نحو تحقيق السعادة التي أرادها الله في الدنيا والآخرة.

وقد أدرك كثير من المصلحين في تاريخ هذه الأمة أهمية الدور الذي تقوم به علوم الشريعة ومعارفها، ويقوم به علماؤها ومؤسساتها في جهود الإصلاح في الأمة، فكانت دعوة الإمام الغزالي إلى إحياء علوم الدين، ودعوة شيخ الإسلام ابن تيمية للسير على منهاج السنة أمثلة على هذه الجهود الاصلاحية. وقد أدركت حركات الاصلاح الحديثة كذلك أهمية هذا الدور؛ فجعلت من إصلاح مؤسسات علوم الشريعة محوراً أساسياً من محاور الإصلاح والنهضة. وكانت لجهود حسن العطار، ومحمد عبده، ومحمد رشيد رضا، وخير الدين التونسي، ومحمد الطاهر بن عاشور، وعبدالعزيز الثعالبي، وابن باديس، إسهامات جليلة في هذا الميدان.

غير أن عوامل عديدة أدت إلى سلب تلك الجهود الإصلاحية آثارها، وأهم تلك العوامل ذلك الانشطار النفسي والعقلي الذي أوجدته ازدواجية التعليم التي سادت أرجاء الأمة. إضافة إلى المنهجية الفكرية التي كرستها عقلية التقليد وانشغال الأمة الدائم بالخارج عن الداخل. مثل هذه العوامل وغيرها جعلت هذه الجهود تتراجع الواحدة تلو الأخرى عن تحقيق أهدافها والوصول إلى غاياتها.

ولذلك، فإن القيام بالمراجعة الدائمة والمستمرة لعلوم الشريعة ومناهجها وواقع مؤسساتها، لابد أن يأخذ من الاهتمام نصيباً يتناسب وحجمها وآثارها في العقلية والنفسية المسلمة، وأن من العسّير على مؤتمر واحد أو لقاء واحد أن يقول الكلمة الفصل في هذه القضية الخطيرة.

اشتمل المؤتمر على عشر جلسات عمل، إضافة إلى الجلسة الافتتاحية والجلسة الختامية. وتضمنت الجلسة الافتتاحية كلمات رؤوساء المؤسسات الخمس المشاركة في تنظيم المؤتمر، ومحاضرة عامة لرئيس المؤتمر أ.د. طه العلواني حول موضوع المؤتمرالأساس. وتضمنت كل جلسة من جلسات العمل، عرض الأوراق

المخصصة لتلك الجلسة، والتعقيب عليها ومناقشتها. وقدم في المؤتمر(٣٨) ورقة، إضافة إلى محاضرتين رئيسيتين. شارك في تقديم الأوراق علماء متخصصون من كل من الأردن وفلسطين ومصر والعراق وسوريا والسوادن والسعودية وتركيا وماليزيا والباكستان وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية.

وقد حضر المؤتمر إضافة إلى العلماء المشاركين في تقديم الأوراق حوالي ثمانين من أعضاء هيئة التدريس في كليات الشريعة وأقسامها في الجامعات الأردنية وطلبة الدراسات العليا فيها.

وقد جاءت أوراق المؤتمر في خسة محاور هي:

المحور الأول: وخصص لمعالجة موضوع نشأة علوم الشريعة وتطورها ومنهجية التعامل معها وعلاقتها باللغة العربية وبالعلوم الإنسانية والاجتماعية.

المحور الثاني: ويتعلق بالخطط والبرامج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة في مؤسسات علوم الشريعة.

المحور الثالث: ويتعلق بالمنهاج الدراسي في علوم الشريعة في الجامعات بعناصره المختلفة: الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم والكتاب الدراسي.

المحور الرابع: ويتعلق بمعايير اختيار الطالب والمدرس في مؤسسات التعليم العالي لعلوم الشريعة.

المحور الخامس: ويتعلق بمؤسسات تعليم علوم الشريعة وعلاقتها بالمجتمع ومؤسساته.

وقد خرج المشاركون في المؤتمر بالتوصيات الآتية:

أولاً : فيما يتعلق بعلوم الشريعة وتطوّرها ومنهجيه التعامل معها.

١. مراجعة مناهج التعامل مع العلوم الشرعية لتطويرها من حيث الشكل والمضمون والمنهج واختيار القضايا، حتى يكون بمقدورها تمكين الطالب من التعامل مع ما يستجد من الواقعات، وما يكتنف المجتمعات المعاصرة في عالم اليوم من متغيرات، مع مراعاة الضوابط الشرعية لهذا التطوير والتجديد.

٢. بلورة منهجية للتعامل مع كتاب الله سبحانه وتعالى، ومع السنة النبوية الشريفة، ومع التراث الإسلامي...

٣. تطوير منهجية معرفية لبناء العلاقة السليمة بين معارف الوحي والعلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك من خلال التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في كليات علوم الشريعة وكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وامتلاك كل من الفريقين للقدر المناسب من المعرفة في تخصصات الفريق الآخر.

٤. الاهتمام باللغة العربية وعلومها،وفقه اللغة، والدراسات الألسنية المعاصرة.

ثانياً : فيما يتعلق بالخطط والبرامج الدراسية..

١. مراجعة الخطط الدراسية لبرامج الدرجات الجامعية المختلفة في علوم الشريعة، بحيث يحقق كل برنامج التأهيل اللازم للدعاة والقيادات الفكرية القادرة على بحث القضايا المعاصرة والملحة، وتحريرها وتحقيقها.

٢. التأكيد على حاجة جميع أبناء الأمة من المتعلمين في الجامعات في مختلف التخصصات، في العلوم الكونية والتطبيقية والإنسانية والاجتماعية، إلى

قـدر مناسب من المعرفة في علوم الشريعة، يمكّنهم من تعزيز هوية مجتمعاتهم وسلامة توجهها، والتأكيد بنفس القدر على حاجة المتخصصين في علوم الشريعة إلى قدر مناسب من العلوم الاجتماعية والانسانية ومعارف العصر الأخرى، بحيث يكون التعليم في الحالتين تكاملياً متداخل التخصصات، يتجاوز إشكاليات الازدواجية والفصام العقلي والنفسي بين متعلمي الأمة.

ثالثاً : فيما يتعلق بالمنهاج الدراسي.

١. تحديد الأهداف التربوية التي من أجلها تدرس مواد علوم الشريعة بصورة واضحة، تفصّل المعلومات والمهارات والكفايات، وتساعد المدرس والطالب على اختيار المحتوى والطرائق المناسبة للتدريس والتقويم واستخدام الاساليب والادوات التي تتوافر فيها المقاييس العلمية الفنية.

٢. تطوير المحتوى الدراسي لكل مادة، بحيث يوازن بين طبيعة المادة وصلتها باحتياجات العصر، بحيث يتمكن الطالب من تحقيق الهوية الإسلامية المتميزة والتفاعل من خلالها مع مقتضيات العصر.

٣. الاهتمام بإعداد الكتاب الدراسي الذي تتوافر فيه شروط الكتاب المنهجي من الناحية الفنية والفكرية، وتحقيق التوازن بين الحاجة إلى اعتماد كتب عصرية مقررة، وضرورة العودة إلى المراجع الأصلية، والتعامل مع كتب التراث.

٤. تطوير طرائق التدريس الملائمة لطبيعة المادة الدراسية، ولحاجات الطلبة ومستوياتهم، بحيث تمكنهم من ممارسة التفكير السليم والقدرة على مناقشة القضايا والتحاور فيها، والقيام بالبحث والاستقصاء، والإفادة من التقنيات التعليمية الحديثة من أساليب وأجهزة ومختبرات.

رابعاً : فيما يتعلق بالمدرس والطالب.

١. العناية الفائقة في اختيار المدرّس القدوة في تقواه وأخلاقه، على أن تتوافر فيه الخبرة والكفاءة، والعمل على تطوير قدرات المدرسين باستمرار من خلال دورات تدريبية عالية المستوى، تمكّنهم من متابعة الاتصال بمصادر المعرفة في موضوعات التخصص وفي قضايا الواقع وظروف المجتمع.

٢. إيجاد قنوات اتصال دائم ومستمر بين أساتذة علوم الشريعة في الأقسام والكليات الجامعية، عن طريق ندوات دورية متخصصة، للنظر في سائر أركان العملية التعليمية وتطويرها.

٣. العناية الفائقة في اختيار طلبة علوم الشريعة، ممن تتوافر فيهم الاستقامة والدين والرغبة في دراسة تلك العلوم، والاهتمام بالجوانب المتعددة لشخصية الطالب من الناحية السلوكية والخلقية والفكرية، بحيث تحقق متطلبات التكامل والتوازن في هذه الشخصية.

٤. الاهتمام بالطلبة الوافدين من أقطار أخرى، وبخاصة الناطقين بغير العربية وأبناء الاقليات الإسلامية، وتوفير متطلبات التأهيل والتدريب التي تمكنهم من أداء المهام القيادية التي تنتظرهم.

خامساً: في مجال البحوث والدراسات والانتاج العلمي.

١. الإعداد لسلسلة من الندوات والمؤتمرات العلمية المتخصصة، على مستويات محلية وأقليمية وعالمية، لمعالجة المشكلات الكبرى في تراثنا الإسلامي، باعتبار أن هذه المؤتمرات والندوات هي قنوات هامة ومخابر أساسية لإنضاج القضايا والاشكاليات المعرفية والمنهجية. ويرى المؤتمرون أن الموضوعات التالية تنال أولوية في هذه المؤتمرات والندوات.

أ) العلاقة بين القرآن الكريم واللغة العربية، وما يتصل بهذه العلاقة من قضايا ذات أهمية بالغة في فهم القرآن الكريم وتطوير اللغة العربية وفقهها، وتوضيح العلاقة بين إطلاقية القرآن ونسبية اللغة العربية.

ب) منهجية التعامل مع القرآن الكريم، باعتباره مصدراً للفكر والحضارة والمعرفة، بهدف الكشف عن المنهجية المعرفية في القرآن الكريم وكيفية انعكاسها على الجوانب المذكورة.

ج) منهجية التعامل مع السنة النبوية الشريفة، باعتبارها مصدراً للفكر والحضارة والمعرفة، وباعتبار أن هذه السنة هي المنهج النبوي في تنزيل قيم القرآن على الواقع، وأن هذا المنهج هو أهم عنصر في فهم السنة ومعالجة الاشكاليات التاريخية والمعاصرة حولها.

د) منهجية التعامل مع التراث الإسلامي، باعتباره صورة لتطور الفكر الإسلامي وحركته عبر الزمان والمكان.

هـ) منهجية التعامل مع التراث الغربي، باعتباره عاملاً مؤثراً في تشكيل عقل الانسان المعاصر وثقافته.

و) منهجية بناء العلاقة بين معارف الوحي والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

٢. حث أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على إعداد كتب منهجية في مداخل علوم الشريعة، لبناء الصلة العلمية بين الطالب وبين العلم الذي يطلبه، بحيث يشتمل المدخل إضافة إلى المواصفات المنهجية والتربوية المتعارف عليها على: تاريخ العلم ونشأته وتطوّره وتدوينه وأهم مدارسه وأهدافه، وأهم كتبه ومصادره، ومواطن الإبداع والتوقّف في سياقها التاريخي والجغرافي

والفكري، وكيفية استخدام العلم في الوقت الحاضر لتحقيق الأهداف المطلوبة ومواجهة القضايا المستجدة.

٣. توجيه بحوث طلبة الدراسات العليا في الجامعات، لتكون جزءاً من التراكمات المعرفية المنضبطة منهجياً، بحيث توَجَّه نحو معالجة أهم المشكلات المعرفية، والتحديات التي تعاني منها الأمة في الوقت الحاضر والعمل على تحديد الهوية الثقافية والمعرفية للأمة.

لجنة متابعة

وأخيراً يوصي المؤتمرون بأن تتكوّن لجنة متابعة من رئيس المؤتمر ونائبه ومقرر المؤتمر واثنين من أعضاء اللجنة التحضيرية المنظمة للمؤتمر، تكون مهمتها تعميم هذه التوصيات إلى المشاركين في المؤتمر والمؤسسات ذات العلاقة، ومتابعة تنفيذها، والاشراف على إصدارات المؤتمر، وترجمة توصياته وملخصات بحوثه إلى اللغة الانجليزية وبعض لغات الشعوب الإسلامية لتعمّ الفائدة.

والله ولي التوفيق، وهو نعم المولى ونعم الوكيل.

أبوسليمان، د. عبدالحميد. (١٩٩٥). معارف الوحي: المنهجية والأداء. في: «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢. تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (١٧-٤٨)

معارف الوحي: المنهجية والأداء

د. عبد الحميد ابوسليمان

رئيس الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

الإصلاح المنهجي: جوهر القضية الفكرية المعاصرة

تتناول هذه الورقة القضية الفكرية من الناحية الكلية، وليس من الناحية «الأكاديمية» الفنية التفصيلية؛ لأن القضايا الفنية التفصيلية تنبثق عن الأعمال البحثية والدراسية المتخصصة. أما في ورقة كهذه وفي إطار كالذي نحن فيه، فيحسن بنا أن نحاول الإلمام بالصورة الكبيرة لندرك حجم القضية التي نواجهها. وإذا تم ذلك سهل علينا أن نعرف ما نريد أن نفعله، وما يجب علينا القيام به. أما عندما نتعرض لتفاصيل «أكاديمية» فنية متجاهلين القضايا الكبرى، فإن الحديث يبدو وكأنما هو محاولة للإبقاء على الحالة القائمة، والبحث عن الحد الأعلى الذي يجب أن نتمسك به والحد الأدنى الذي يمكن التنازل عنه، وتضيع في مثل هذه النظرة الجزئية صورة الواقع الإسلامي المؤلم وتضيع الإشكالية الحضارية الكبرى التي تعيشها أمتنا.

لا شك أن تاريخنا عزيز علينا، ولا شك كذلك أن التغيير المطلوب في واقعنا صعب. لكن التغيير والانتقال، مع الاعتزاز بالتاريخ ومحبته، وقبول معاناة التغيير،

لا يكونان إلا بإدراك القضايا الأساسية والمبدئية والجوهرية. وإذا لم تتضح هذه الصورة فإن الحديث عن التغيير والإصلاح يغدو مجرد حديث مكرر غير ذي موضوع، بل لا يعدو كونه ضرباً من الهروب من الواقع وإضاعة الوقت.

والسؤال المطروح الآن هو: لماذا نبحث في القضايا الخاصة بإصلاح التعليم في علوم الشريعة؟

ثمة -في رأيي- دواع ثلاثة أساسية لذلك هي:

١. الطموح والرغبة في تحقيق القدرة الفعلية على ممارسة ما نعتقد أنه حق. وهذه الرغبة وهذا الطموح ينطويان على غاية سامية وقصد ثقافي وعَقَدي مشروع. وهذا الطموح هو في الواقع اعتراف بأن ما نمارسه واقعاً ليس -في جملته- ما نعتقد أنه حق ويمثل جوهرنا العَقَدي والحضاري.

٢. السعي لإصلاح حال المسلمين السيء في جملته والمقهور في صراع الأمم والحضارات، هذا الواقع الذي لا يرضى به عاقل ويصعب القبول به والاستمرار فيه. ولذلك درج عقلاء الأمة بإصرار على البحث عن الحل في ثنايا البنية الأساسية للمجتمع وأسلوب تمثلها للقيم والغايات، وذلك استمداداً بالدرجة الأولى من تراث الأمة في فهم الشريعة.

٣. الرغبة في استعادة الدور القيادي للأمة؛ لأن خصائص هذه الأمة وطبيعة رسالة الإسلام والرؤية الحضارية المنبثقة عنها، كل ذلك يعبر ضرورة عن مهمة قيادية وريادية حضارية. وبالتالي، فإن أمر الأمة لا يمكن أن يستقيم ما لم تحقق تلك المهمة وتؤدَّ بشكل حقيقي وفعال ما يرتبط بها من وظائف.

ومن أجل أن تحقق الأمة ذلك كله لابد لها من معرفة أسباب الحالة التي هي عليها في الوقت الحاضر، وبالتحديد حالها منذ الاستقلال عن الاستعمار وحتى اليوم.

وإذا حاولنا وصف هذه الحالة نلاحظ أنها في جملتها تتصف بغلبة النزعة المادية وسيطرة النهج العلماني الغربي. ولو رجعنا إلى معاهدات الاستقلال الصوري، بدءاً بمعاهدة ١٩٣٦ وما تلاها من معاهدات بين الدول الاستعمارية والدول الإسلامية، لوجدنا أنها معاهدات تشترط استمرار الأنظمة العلمانية ضمن الهيمنة والنفوذ الحضاري والسياسي الغربي. وعندما نشأت المنظمات الدولية مثل الأمم المتحدة وصندوق النقد الدولي، فإنه كان على الدول التي تَوَدُّ التعامل معها وتلافي الدخول في معارك معها ومع الدول الغربية من ورائها، أن تسير على النهج العلماني الغربي والخطط السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يرسمها الغرب. وما يجري اليوم في كثير من دول العالم الإسلامي نجد فيه آثار هذه الخطة واضحة، ولو أدى ذلك إلى قيام أنظمة تسلطية سافرة، تسفك الدماء، وتحطم المجتمعات، وتهدر كافة حقوق الإنسان المدنية والسياسية والاقتصادية، بحجة الحفاظ عليها، وخوفاً من قيام أنظمة إسلامية قد تؤدي إلى التسلط والاستبداد. والأدهى من ذلك كله هو انبهار جل المثقفين بالأنظمة الغربية والقناعة بحتمية الاستمرار في الطريق المسدود وتكرار التجارب الخاسرة المُرَّة.

وهدف هذه الورقة المقدمة لهذا المؤتمر في قضايا دراسة العلوم الشرعية وتدريسها في العالم المعاصر، إنما هو البحث في متطلبات التغيير الضروري والمطلوب في واقع الأمة وكيانها، هذا الكيان الذي يتفشى الضعف في أوصاله إذا قارنا حاله بحال الأمم الأخرى المتربصة ومدى القوة التي تنتجها وتتمتع بها. فهذه الحالة المأساوية التي تسيطر على حياة الأمة توجب استنهاض الطاقة والاستعداد الكامل بين المثقفين المسلمين للبحث الحر والجريء في الأسباب التي لابد من معرفتها ومعرفة أسلوب التعامل معها؛ حتى تستطيع الأمة استعادة أمنها وتغيير وجهة التاريخ. ولكن يجب أن نعلم أن لتحقيق ذلك شروطاً معينة لا بد منها،

وإلا ذهبت الجهود هدراً وأمست الأهداف والتطلعات نوعاً من أحلام اليقظة والعبث في العمل والضياع في الوقت. ويبدو للمشاهد على تطاول الزمن وكثرة المحاولات، وكأن المسلمين لا يدركون العوامل الأساسية في ضعف الأمّة وإخفاقها في تنزيل قيمها وتطلعاتها على واقعها، وبالتالي لا يدركون أسباب تدهور نظمها وقصور مناهج تربيتها. وذلك كله يتجلى في اضطراب الأولويات وسطحية النظر لدى كثير من الأفراد والجماعات في طول العالم الإسلامي وعرضه.

إن العقلاء من أبناء الأمة يدركون أنه لو تحقق لأصحاب النظر السطحي جل ما يتطلعون إليه، فإن ذلك لن يغير من حال الأمة شيئاً ذا بال، بل ربما زاد الأمر سوءاً في إطار متغيرات العصر الحديث الذي يشهد تحولات هائلة بعيد الأثر شديد الوقع لا تكاد الأمة تقوى على مواجهتها. إنه لا يظن عاقل أن حال الأمة سوف يتغير إلى الأحسن حتى لو أخذ الناس بكل مطالبهم الشكلية في شؤون الهيئة أو في بعض أوجه العلاقات الاجتماعية والأسرية وروادع العقوبات. لقد تحقّق كثير من هذه الأمور خلال العقود والقرون المتأخرة في كثير من الفئات والبلدان، ولكن ذلك لم يغير شيئاً من ضعف الأمة في حلبة الصراع الحضاري بين الأمم، أمام تحديات العصر في العلوم والمعارف والتقنيات، وفي مجال استغلال الموارد وفي القيادة والسطوة والريادة. بل لعل تحقيق بعض الشكليات ضمن ظروف معينة يصبح أدعى لمزيد من الضعف، بل يصبح وسيلة مشروعة يستخدمها بعض الحكام للقهر والإرهاب على غير ما تقتضيه أصول الشريعة ومقاصدها.

ومن ناحية أخرى لو نظرنا إلى الأمم المناوئة التي تتمتع بالقدرة والفاعلية في أدائها الحضاري، وترغم المسلمين على غير ما فيه مصلحتهم، لوجدنا أن من كبار علمائهم وكبار القادرين فيهم من هو بلحية ومن هم بغير لحية، وتجد فيهم المحافظ المتدين والمتمرد اللا أخلاقي ومع ذلك كله تجد في تلك المجتمعات

القدرة والقوة ما يؤهلها لتصدر مراكز القيادة والريادة. ونحن هنا لا نريد أن نقلل من أهمية بعض ما تتطلع إليه بعض الفئات الإسلامية من الصفات التي أشرنا إليها لتحقيق الكمال الإنساني؛ ولكن جُلّ هذه التطلعات -أياً كانت صيغة التعامل معها في ضوء اختلافات العلماء حولها- ليست من الأمور الحاسمة لتحقيق القدرة والقيادة.

إذا لم تكن أسباب الضعف وسبل التغيير تقتصر على مجرد شؤون الهيئة، من ثوب ولحية وما إليهما، فإنه لا بد لنا من النظر بعمق أكبر في أغوار النفوس ومناهج التربية ونظم المجتمع لنتبيّن أسباب تحقيق القدرة والمسالك الكفيلة بوضع الأمة في موقع القيادة على سبيل الهداية والقيام بالحق.

إن هناك في تصوري ثلاثة شروط أساسية يجب أن نبدأ بها، وننطلق منها، ونرى كيف يؤثر فهمنا للشريعة فيها وفي تمثلها في تربية الأجيال وتنظيم المجتمعات.

وهذه الشروط الثلاثة الضرورية لأسس النهضة والإصلاح هي:

الأول : قوة البناء النفسي أو الشجاعة النفسية.

الثاني : سلامة منهج التفكير.

الثالث : نهج الخلافة الذي ينطلق من رؤية حضارية شاملة تنبع من روح الحب وقصد الخير.

(١) قوة البناء النفسي والشجاعة النفسية.

وهذا مبدأ هام ترتكز عليه بقية الشروط والمبادئ، ودونه لا يتحقق الإصلاح ولا يستقيم أمر الأمم، ولا يكون لها شأن. فمن الملاحظ أنه لم تقم في التاريخ قائمة لأمة لا يتمتع أبناؤها بالقوة والشجاعة النفسية، وأنه لم تفرض أمة نفسها

على التـاريخ مـالم يكن بناء أبنائهـا النفسي قـوياً، ومـا لم تكن مناهجُ تربيتـهم وعـقليتُهم من سيطرة مشاعـر الخوف ومعـاني الإرهاب النفسي. وينطبق هذا على الأمة الإسلامية التي لم تفرض نفسها على التاريخ، ولم تؤثر فيه أقوى ما يكون التأثير إلا بما أوتيته أجيالها الأولى المُؤسِسة للحضارة الإسلامية من شجاعة انتفت معها مشاعر الخوف والإرهاب النفسي. ولعل ذلك هو ما يشير إليه الرسول ﷺ في قوله: ﴿خيـاركم في الجاهلية خيـاركم في الإسلام إن فـقهوا﴾[1]. وهو المعنى ذاته الذي نستـشـفـه من دعـائة ﷺ أن ينصرَ اللهُ الإسـلام بأحد العـمرين قـبل أن يسلم أحدهما؛ حيث أصبح عمر بن الخطاب بطل الإسلام، وأمسى عمرو بن هشام بطل الجاهلية[2]، وذلك لما كانا يمتازان به من شجاعة ورباطة جأش وحس حر. وينطبق هذا على قبائل الأتراك التي تتسم بالشجاعة حيث أعادت كرة المسلمين على أعدائهم. كما ينطبق على غير المسلمين من أمم الهكسوس والمغول وقبائل الجرمان، بل إنّه ينطبق على الغرب وأممه في العصر الحديث، وذلك بعد أن زال سلطان الكنيسة وكهنوتها وإرهابها النفسي لشعوبها، فانطلقت هذه الأمم دون كوابح الخوف والإرهاب النفسي في مجال المعرفة والتنظيم والغزو بعزيمة وقوة وقدرة وسرعة فائقة.

إن نجاح الأداء الحضاري للإنسان وفعاليته هو بقدر ما ينطوي عليه من معاني الإصلاح وسبل التقدم والقدرة، وذلك لا يتم دون عزم وشجاعة، وهو ما يعبر عنه القـرآن الكريم في قـول الله سبحانه وتعالى ﴿خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ﴾(مريم:١٢). والكتاب رمز للحضارة والإصلاح وأساسهما، والقوة تشمل كل ألوان القدرة التي تنبع في أساسها من القوة النفسية للأمم. والصدق والمروءة والإقدام صفات أساسها الشجاعة، وهي صفات توجه إلى الخير والإصلاح إذا صحبتها رؤية إصلاحية حضارية، وإلا كانت أداة تآزر وتكاتف من أجل الشر والتدمير.

أما الأمم التي أصابها الضعف، النفسي وانطوت على الصفات النفسية للعبيد، وتمكنت بذلك فيها القابلية للذلة والاستعباد فليس لها من مصير غير الهوان والخسف. ومن أوضح الأمثلة على ذلك بنو إسرائيل، حين استعبدهم الفراعنة، وتكونت لديهم نفسية العبيد، فما كان لهم أن يأخذوا المبادرة ويقتحموا المخاطر، وكان لابد لمحررهم موسى عليه السلام من أن يبقيهم في صحراء سيناء حتى يفنى جيل العبيد، وينشأ جيل جديد يكون لأفراده من الشعور بالعزة والتشبث بمعاني الحرية ما يؤهلهم لأن يدخلوا الأرض، وأن يكونوا سادة فيها، وليس ذلك من شيم العبيد.

(٢) سلامة منهج التفكير الحضاري.

وسلامة منهج التفكير شرط أساسي للتقدم والتدافع الحضاري. وأي منهج سليم مثمر في التفكير لابد من أن يتسم بصفات الشمولية والتحليل والدقة والانضباط والاتساق وتحري الأسباب، وأن يكون مبنياً على وعي كامل بعنصري الزمان والمكان، وإدراكٍ لما يجره تقلّبهما من أوضاع وأحوال. ولا شك في أن كل مجتمع يبلغ من النجاح التاريخي والإنجاز الحضاري، بقدر ما يتوفر فيه من هذه السمات الضرورية لأي منهج علمي حضاري. وآيات القرآن الكريم الدالة على هذه المعاني صراحة وضمناً والمؤكدة لمغزى النظر وقيمته في النفس، وفي آفاق الكون، وفي ظواهر الاجتماع البشري، وحركة التاريخ كثيرة وميسرة لمن يطلبها.

إن الفكر الذي ينكفيء على نفسه ويتمرغ في أوحال الخرافة متعلقاً بالأوهام، ويقيم حول نفسه أسواراً من التواكل متلفحاً بأردية الخوف والإرهاب، فكرٌ مهزوم عقيم منحسر مهما أوتي أصحابه من قدرة على تزيينه، ويقطع النظر عما اشتمل عليه من دعاوى.

إن عقلية التقليد الناجمة عن العزلة الفكرية وقصور منهج الفكر عن الشمولية والانضباط والتحليل وتحري الأسباب لابد من أن تنتهي، وأن تزال كل آثارها، وأن تجتث الأسباب المؤدية إليها في ثقافة الأمة وفكرها، وذلك بإعادة وحدة المعرفة وانضباط المنهج وإصلاح التعليم، ليتمكن المسلم من إدراك سليم حي لآيات الكتاب، وآيات الكون في ثوابت النفوس والكائنات ومتغيراتها على مر الزمان والمكان.

ولكي يستعيد الفكر الإسلامي صحته، يجب فهم الخطاب القرآني فهماً صحيحاً تكاملياً وإزالة غشاء الخوف والإرهاب، الذي يلابسه في أذهان المسلمين، بسبب الجهل بقوانين تطور البناء النفسي والاجتماعي، وخاصة في تربية الأطفال وخطابهم. فالخطاب القرآني حيث يستخدم أسلوب العنف والقوة، إنما كان يوجه للبالغين غير المؤمنين من رجال العرب الأقوياء العتاة. أما الصغار فسنة رسول الله ﷺ فيهم هي أسلوب المحبة وبث روح الشجاعة والثقة بالنفس، فقد كان الأبَ والجدَّ، الذي لم يضرب طفلاً قط، وكان خطابه للغلام عبدالله بن عباس ينميّ فيه روح الشجاعة والإقدام، على عكس خطاب البالغين الجبابرة الذين أكتمل بناؤهم النفسي، والذين يراد حملهم على مواجهة مسئولياتهم الاجتماعية والحضارية، وتحري الأسباب في تصرفاتهم وحساب العواقب والنتائج والمآلات التي تترتب على تلك التصرفات.

إن تفوّق منهج التفكير في سياق الظروف الخاصة بكل عصر، وما تحتوي عليه من إمكانات، وما تيسره من حاجات، وما تطرحه من تحديات ومتغيرات، أمر ضروري ونسبي في الوقت نفسه، ولا يتحقق نجاح ولا تكون غلبة لأمة من الأمم أو حضارة من الحضارات إلا بقدر توفر هذا الشرط في منهج فكرها ودليل فعلها.

(٣) نهج الخلافة الذي ينطلق من رؤية حضارية تنبع من روح الحب وقصد الخير للخلق كافة.

إذا كانت القوة النفسية وتفوق النهج الفكري شرطين ضروريين لدفع الحركة وتحقيق النجاح والغلبة والقيادة في تدافع الأمم والحضارات، فإن سلامة الرؤية الحضارية وإيجابيتها أمر ضروري لكي تتجه حركة الأمة وجهة الإصلاح، ولكي يتحقق لها النجاح الحضاري وتنضوي الأمم تحت رايتها واستمرار تفوقها في مجال الأداء الحضاري.

إن الغلبة والقهر والسيطرة يكفي لتحقيقها توفرُ الشجاعة وتفوق منهج التفكير لتحصيل وسائل القوة، ولكن ذلك يبقى قاصراً عن الوفاء بحاجات الأداء الحضاري الإنساني واستمراريته. فالقوة والغلبة وحدهما من سمات حركات الشعوب البربرية وعصابات الإجرام المنظمة، ولكن هذا اللون من القوة والقدرة الفكرية مصيره الاضمحلال؛ لأنه تنقصه الرؤية الحضارية الإنسانية، فلا تقوى على الصمود في معترك الرؤى الحضارية، بل سرعان ما تتوارى وتختفي.

وهكذا كان مصير الشعوب القوية البربرية التي عرفها التاريخ لم تنهض بأمر ذي شأن في سياق المسيرة الحضارية للإنسانية. وما يميز الرؤية الحضارية عن الروح البربرية والإجرامية أنها تنطلق من منظور شمولي إيجابي، يهتم بحاجات البشر ويحرص على جلب الخير لهم ويسعى لما فيه مصلحتهم، ولذلك فإنه بقدر ما يتحقق للأمم والحضارات من شمولية الرؤية الحضارية التي تنبع من روح المحبة للخليقة وقصد الخير لها، يكون نصيب تلك الأمم والحضارات من الاستمرار والبقاء. وما نراه اليوم من مقاومة شعوب كثيرة للحضارة الغربية، إنما هو تعبير عن قصور هذه الحضارة أن تشمل بعنايتها ورعايتها الصادقة الشعوب الأخرى، وذلك

لغلبة الروح العنصرية والمادية الفردية عليها. لذلك ترى هذه الحضارة تسعى لتوسيع دائرة الشمول في مفاهيمها وأنظمتها جاهدة لإضفاء صبغة العالمية على مبادئها وأساليبها، وهي في الوقت نفسه تسعى لتشويه الحضارات المغايرة لها بما فيها من أساليب حياة وأنماط فكر ومنظومات اعتقاد، وهو ما يعرف بالغزو الثقافي. والغزو الثقافي والحضاري يختلف -في حقيقته- عن الاحتواء والانتشار الثقافي والحضاري، فالأول هدفه السيطرة والاستعلاء، والثاني منطلقه وغايته المحبة وقصد الخير.

ولعل جزءاً لا يستهان به من اضطراب الحياة الاجتماعية، الذي بدأ في الغرب وما زالت آثاره السلبية تتوسع، يرجع إلى تدمير أهم مؤسسات المحبة والرعاية في المجتمع، ألا وهي الأسرة. وكلما كان تدمير مؤسسة الأسرة أكبر كانت دائرة الخلل الاجتماعي أوسع.

وأية ثقافة وحضارة يشيع فيها الخوف والإرهاب النفسي والفكري تجف فيها منابع المحبة ويضمر قصد الخير للآخرين، ويتسم أفراد مجتمعها بالسلبية والفردية شأن كل خائف مترقب له من أمر البناء، والعطاء والنماء قصد أو دافع. إن الحب هو مزرعة الشجاعة، وإن الخوف والرهبة هي مقبرة الشجاعة. ويصدق هذا بشكل واضح على منهج تربية الصغار، أَهُوَ قائم على غرس معاني الحب والثقة بالنفس، أم هو مبني على زرع مشاعر الخوف والرهبة وضعف الثقة بالنفس.

إن الحرية والمساواة في حقوق المواطنة، ضمن المبادئ والحقوق الأساسية للإنسان، أمر ضروري لتوفير مشاعر الأمن وتوثيق روابط الإخاء بين الناس. إن على الثقافة الإسلامية أن تنقب في حناياها، وتنقي مناهج فكرها، من كل ما ينال هذه المفاهيم ويقضي على مصادر الطاقة النفسية للأمة، ويفرغ رؤيتها الحضارية

من محتواها ورسالتها للإنسانية. لقد كانت طاقة انتشار الحضارة الإسلامية وقوتها متناسبة مع ما كان يسري فيها من حقيقة الشمولية، وقدرة الأداء، وإيجابية التوجه، بعيداً عن معاني الإرهاب النفسي واضمحلال معاني الحرية، وسريان مفاهيم القهر والقسر في تربية النشء وحقوق المواطنة وفي إدارة شؤون الأمة.

إن الانفصام التاريخي بين القيادة الفكرية والقيادة السياسية في كيان الأمة الإسلامية أدى إلى تدهور الفكر وعجز السياسة، وبالتالي اللجوء إلى مناهج الإرهاب النفسي والفكري والاستبداد السياسي، ووظفت النصوص عن غير قصد بنظرة جزئية ومنهج فكري غير منضبط على غير ما تقضي به المبادىء الأساسية للشريعة.

لقد قدمتُ عدداً من الأمثلة[٣] في كتابَيَّ (**نظرية العلاقات الدولية في الإسلام**) و(**أزمة العقل المسلم**)، لتوضيح أثر الخلل في المنهج الذي أدى إلى خلل الفكر وضموره وتجاوزاته، الأمر الذي نتج عنه مع تباعد الزمن وازدياد العجز قيام ثقافة إرهاب للصغار والكبار قضت على معاني الشجاعة والقوة النفسية والأدبية، وبالتالي جرى إفراغ الرؤية الحضارية الإسلامية من حقيقة محتواها في التوحيد والخلافة.

وباختصار أدى الفصام إلى العزلة الفكرية، وأدت العزلة الفكرية إلى خلل المنهج، وأدى خلل المنهج إلى تدمير القوة النفسية وإلى فقدان الرؤية الحضارية وتدهور الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية.

إنني أرجو ألا تكون لدينا في البحث العلمي والتأمل الفكري حساسيات، فقضيتنا ليست دفاعاً أو هجوماً. إننا أمام وضع حضاري إسلامي وعالمي يستدعي التغيير، ولا بد لنا من الشجاعة الكاملة لمواجهة قضاياه. ومع ذلك فالخطأ يرد،

وما ليس صواباً يُعدل، أما الأمر غير المقبول فهو التراجع والخوف من أن نحدث أنفسنا بما يجيش فيها ونراه في واقعنا. لابد إذن من الجرأة في التعبير عن آرائنا، ولابد من الاستماع إلى أراء الآخرين. فلكل إنسان وعضو في المجتمع الحق في التعبير البناء، وبدون ذلك لا تكون هناك جماعة إنسانية، بل جماعة من العبيد، أو قطيع من الحيوانات؛ لأن الجماعة الإنسانية حقاً تتكون من أعضاء أحرار لا من سادة وعبيدة.

إن الذي لا يدرس ولا يعلم إلا ما ورثه من العلم والكتب لا يستطيع أن يكون له رأي ولا يستطيع أن يقدم جديداً. إن فهم القرآن والسنة لا يكون إلا بفهم الطبائع وفهم الواقع، وحتى نفهم دلالات الكتاب والسنة بشكل حي وفعال لا بد من أن نفهم الموضوع الذي يتعلق بالنصوص بثوابت فطرته ومتغيراته، وفي نفس الوقت لا يمكنك أن ترشّد الحياة ونظمها وأنظمتها ومتغيراتها دون هداية الكتاب والسنة ومقاصدها الكلية.

لذلك فإن المطلوب من الناحية المنهجية هو أولاً تغيير طريقة التعليم التي تسود المدارس الشرعية. إنه لا يمكن لإنسان يقتصر على قراءة كتب التراث وفكره أن يكون له رأي واجتهاد. كما لا يمكن لإنسان لا يهتدي بهدي الكتاب والسنة أن يكون له رؤية شمولية إسلامية قيّمة، لذلك لا بد أن نصل هدي الكتاب والسنة ومقاصدهما إلى كل دارس وعامل في أي شأن من شؤون الحياة، فلا يقتصر علم الكتاب والسنة على طلبة العلوم الخادمة للكتاب والسنة مما يتم تدريسه اليوم في الكليات الشرعية، بل لا بد أن تصل فحوى هداية الكتاب والسنة إلى كل الدارسين في كل الحقول حيث يتم توليد كل ألوان الفكر السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتربوي وسواه. إن مثل هذا الفكر التوحيدي في مختلف مجالات الحياة هو الذي يوفر المادة اللازمة لعلم الأنظمة والقوانين (الفقه)، وهذا العلم هو

الذي يبلور هذا الفكر في أنظمة وقوانين وضوابط اجتماعية إسلامية في مختلف مجالات الحياة والأنظمة.

إن الفقه لا يلد الفكر ولكن الفكر هو الذي يمد الفقه بمادته وفحواه، وبهذا الأسلوب تستعيد الأمة ويستعيد التعليم ويستعيد الفكر الوحدة والعافية، فتُبْنَى الحياة وأنظمتها على أساس منهج شمولي تحليلي منضبط مبني على قاعدة العقيدة والرؤية الحضارية الإسلامية الشمولية، ومن ثم فإن الفقه الذي ينشأ عن هذا الفكر الشمولي الموحد هو فقه أنظمة الحياة بصورة متساندة متكاملة، وليس فقه أفرادأفذاذ يكاد ينعدم فيه بُعد الجماعة وتكامل الأنظمة.

تنقية المفاهيم الإسلامية:

من المهم في إعادة النظر في أسلوب دراسة علوم الوحي الإسلامي ومنهج تدريسها وتنقيتها من شطط القرون المتأخرة؛ حيث أصبح التوحيد قضية لاهوتية مجردة وأصبحت العبودية استعباداً وانسحاباً من الحياة لا تحرراً وفاعلية، وأصبحت التقوى لا يقظة وصحوة ودليلاً لسلامة الطريق وإنما خوفاً وهلعاً ينزوي بصاحبه إلى العزلة والعجز، ويمكن أن تمثل لذلك كله بالفرق بين الشجاع "التقي" متسلق الجبال فأي خطأ وتهور يعني الهلاك، والتوقي والحذر هنا هو تقوى. أما الهَلُوع فهو يخشى العوالي ولو كانت أمتاراً قليلة لا يُخشى في الحقيقة منها عليه شيء، ومثل هذا الشخص ليس تقياً، وليس هناك ما يتقيه، إنما هو امرؤ مريض يحتاج إلى العلاج والتشجيع، لا التخويف والتهويل باسم التقوى وطلب السلامة.

إن مفاهيم التوحيد والخلافة والعبودية والتقوى يجب أن تكون مصدر عزة وقوة ودفع إلى العمل وبذل الجهد، والصبر والمثابرة على أداء وظائف البناء، والإعمار والخلافة في الأرض، تحقيقاً للذات وراحة للنفس وترقية للوجدان.

إن من أهم القضايا في دراسة معارف الوحي الإسلامي وتدريسها خلوّها من فهم عميق للنفس الإنسانية وخاصة لنفسية الطفل، فذلك له أهمية قصوى في نجاعة أسلوب التعليم والتربية والعرض، بحيث تكون نتيجة ذلك -بغض النظر عن النوايا- إيجابية لا سلبية. إن أسلوب تربية الصغار وتنشئتهم على مفاهيم العقيدة الإسلامية ومقاصدها، يختلف عن أسلوب عرضها وتمثلها لدى الكبار البالغين، فالصغير إذا أنت هددته أثرت مشاعر الرهبة والخوف في نفسه، ومثل هذا الأسلوب يقتل فيه كل معاني الإيجابية والإقدام والعمل، ويثير فيه معاني العزلة والسلبية طلباً للسلامة والنجاة. وهذا بعكس نفسية البالغ الذي اكتمل تكوينه النفسي واستقر، فإن تنبيهه إلى المخاطر لا يمنعه من الإقدام ولكن يسلحه بالحذر واتقاء الأخطار وحساب العواقب. إن على التعليم الإسلامي أن يتوخى في عرض قضايا الوحي وتوجيهاته في شؤون العقيدة وما يبنى عليها في واقع الحياة من مقاصد الشريعة وأنظمتها، أسلوباً يتسم بالحكمة والمعرفة بمقتضى كل حال.

إن عجز منهج المعرفة الإسلامية كما هو اليوم -في ظنّي- خلف عجز فكر الأمة عن إصلاح حالها والتصدي الناجح للتحديات التي تواجهها؛ إذ لا بد من قياس الأداء على النتائج لا الدعاوى والأحلام.

إن الأسلوب السائر في عرض العقائد الإسلامية وتفهمها من أهم الأسباب لحالة السلبية والضعف النفسي لدى أبناء الأمة. وما لم يتم إصلاح فهم العقائد لن يستقيم بناء الأمة النفسي أبداً. إن العقائد الإسلامية وفهمها يجب أن يُصَفّيا من الإسرائيليات والأساطير والخرافات، بحيث يجب ألا يقبل في تأسيس العقائد وأخبار الغيب إلا القرآن الكريم والسنة المتواترة؛ لأن الغيبيات لا يمكن نقد متنها عقلاً ولا قياسها على أحوال الناس. وما أراده الله سبحانه وتعالى رسالة للإنسان لا بد أن يكون رسالة، لا يحتمل في أمرها الشك أبداً، وما يحتمل الشك ولا يمكر

الثقة الكاملة في صحته لا يمكن أن يكون رسالة غيب من عند الله. ومهما أردنا أن نحسن الظن بآحاد الرواة، فهم بشر، يمكن أن يقع الخطأ والتحريف في نقلهم بحسن قصد أو بسوء قصد، كما يمكن أن نقع نحن في خطأ تقييم الرجال خاصة بعد مضي القرون المتطاولة على مصادر الرواية الأولى. وعليه فما ليس قرآناً ولا حديثاً صحيحاً متواتراً، فإنه لا يقبل ابتداءً في أمر العقائد، بغض النظر عن كتب الرواية التي ورد فيها، وبقطع النظر عمن رواه.

ومن ناحية أخرى فإن تفشّي الفردية، وضعف الروح الجماعية، وتردي الوعي بكيان الأمة، وعدم السعي للحفاظ عليه، يعود في ظني في جزء كبير منه إلى دليل التربية لدى المسلم، وهو دليل يغيب فيه الجانب الجماعي. وأعني بذلك كتاب الفقه التقليدي الذي يخاطب الفرد المسلم ويُعنى بقضاياه في الشعائر والمعاملات بصورة يغيب فيها البعد الجماعي وما يرتبط به من سياسات ومؤسسات وأنظمة.

إن كتاب الفقه -وقد استقل العلماء من خلاله بتوجيه حياة الفرد وتركوا الشؤون العامة للجماعة ومؤسساتها للسلاطين- إنما يوجه الخطاب إلى الفرد ويربيه فرداً منذ أن يولد، وكيف يسمى إلى أن يتوفاه ملك الموت، وكيف يدفن مروراً بينهما بشؤون عباداته ومعاملاته.

إن هذا النهج -في رأيي- هو الذي يفسر قدراً كبيراً من التفكك في كيان الأمة وما أصابها من ضعف وتفتت وتنازع، على الرغم من أن الإسلام -كتاباً وسنة- والعقل يأمران بغير ذلك. وفي حين يتماسك كيان سوانا من الأمم، على الرغم من كبر حجمها وكثرة مشاكلها كالصين والهند، وبينما يتوجه سوانا عقلاً إلى الوحدة في قارة أوربا وأمريكا، نجد أننا نحن المسلمين نزداد تفككاً حتى لا يكاد

يوجد بلد مسلم لا يقبل كيانه الانقسام إلى أكثر من جزء، وتتوالد في الأمة كيانات متعددة لا تقبل أن تأتلف وتتوحد في كيان واحد. ولا تفسير لذلك بعوامل العرق أو اللغة أو اللون أو المناخ، فهي كلها شعوب مسلمة ذات ثقافة مشتركة تمد أفرادها ببنائهم النفسي ومنهج تفكيرهم. وعليه فإن أمراض هذه الثقافة المشتركة لا بد أن تكون هي السبب في أوضاع الفرقة والتفكك التي طبعت لحياة هذه الشعوب.

إن أمر الأمة وشعوبها لن يستقيم ما لم يَرشُدْ فكرها، وما لم يستقم المنهج الذي يولد هذا الفكر، وما لم يستقم بالتالي ما ينبني على هذا المنهج والفكر من ثقافة وأساليب تربوية وأنظمة اجتماعية، فكل الاختلالات التي تُشْقِي حياة الأمة يُسَبِّبُها المنهج العقلي المختل والفهم المشوه للدين والعقائد، وما يترتب عن ذلك من مناهج في تنشئة أجيال الأمة، هذه المناهج التي تؤدي إلى الجمود على الأنظمة والمعاملات الموروثة دون اعتبار لزماننا والتحديات التي تواجهنا. وكل ذلك يعكس فكر الخصام والعزلة والمواجهة بين العلماء والسلاطين، وبين الدين والعقائد من ناحية، والأنظمة الاجتماعية والسياسات العامة من ناحية ثانية، وبين الفكر والممارسة.

إنني إذ أتوجه بالحديث إلى العلماء والمثقفين، أدعو إلى أن نغوص معاً في أعماق تراثنا وفكرنا ومناهجنا، فنحفظ الثمين منها، ونرفض الغث، ونستخلص العبرة منه. وهذا أمر يحتاج إلى شجاعة كبيرة نواجه بها ما اعتادته النفوس وما أضفته أجيال الضعف والتقليد المتأخرة على التراث من قداسة. وقد استخدمت ألوان من التخويف والإرهاب تُلهب بسياطها العقول والنفوس، حتى تفقد العقول قدرتها على التفكير والتقدير الحر، وحُرِّفت معاني القيم حتى أصبح يُرى في نقائص الخوف والذل والخضوع والنفاق فضائلَ من الأدب والتقوى والتواضع والحكمة.

إن الاجتهاد الحقيقي هو اجتهاد جماعي وليس اجتهاداً فردياً. إن الاجتهاد ثمرة عقل يستند إلى فكر منهجي مبدع في المجتمع والأمة، ويشمل ذلك مجموع أعمال الدارسين والباحثين والعاملين والعلماء ومؤسساتهم المتسمة بالحيوية والجدة ومتابعة المتغيرات في مختلف المجالات.

إن فكر الأمة المنهجي في مختلف المجالات هو الأرضية الراسخة الحقيقية للاجتهاد، الذي تقوم عليه جموع الباحثين والعلماء والعاملين، أفراداً ومؤسسات، بصورة تجعل هذا الفكر وما ينبثق عنه من أنظمة اجتماعية يستجيب بشكل عملي وفعّال لحاجات الناس المتطورة وقدراتهم المتنامية، ويتفاعل مع متغيرات الزمان المتلاحقة، صادراً في كل ذلك عن قيم الأمة وقاعدتها العقدية ورؤيتها الحضارية.

في المعالم الأساسية للمنهجية العلمية للفكر الإسلامي:

المنهجية الإسلامية هي منهجية علمية حتماً، وأى تنظير أو تطبيق ينتقص علميتها أو يتجاوزها، كلاً أو جزءاً، فهو لا ينتقص العلمية ولا يتجاوزها فحسب؛ ولكنه ينتقص الإسلامية ويتجاوزها.

فالوحي بوصفه منطلقاً للمعرفة يحتم التكامل والتطابق مع جوهرالكون والطبيعة والإنسان، ويقوم بتوجيه تلك المعارف. وأي تعارض أو تناقض لا بد وأن يكون عجزاً في الأداء؛ سواءً كان ذلك في أدوات فهم معارف الوحي والاستنباط منها، أو في أدوات تحصيل معارف الكون والطبيعة والانسان.

فمعارف الوحي تتكامل مع معارف الكون والطبيعة والإنسان خاصة فيما يتعلق بالغيب والغايات الكلية للوجود الإنساني والمادي للكون، وفي الغايات الأخلاقية الكلية للسلوك الإنساني.

ومعارف الوحي تتطابق مع معارف الكون والطبيعة والإنسان في كشف كنه هذه المعارف وتيسرها لغاياتها الكلية في قصد الخير ونشر العمران؛ وحتميةُ التكامل والتوافق وجهد التطابق يحتم توجيه معارف الكون باتجاه كليات الوحي الخيرة.

وأي منهجية وأي أداة وأي أسلوب للفهم والكشف والتطبيق العلمي لا تتوافر فيه هذه الشروط فإن الحسَّ المسلم لا يقبلها ولا يسلّم بها؛ الحس المسلم لا يمكن أن يقبل ما هو في يقينه أنه لا يدعو إلي الخير ويوجه إليه وينشر العمران ويستجيب لحاجات الإنسان المادية والروحية.

إن الجديد اليوم هو أن معارف الكون والطبيعة والإنسان قد اتسعت آفاقها وتطورت أدواتها لتفتح أمام البشر آفاقاً وتُكْسِبَهم زخماً لم تعرفه البشرية من قبل؛ حتى بلغ هذا التغير الكمي أن يصبح تغيراً كيفياً في كثير من المجالات التطبيقية، وأصبح العبء اليوم على كاهل الدارسين لمعارف الوحي، ومدى قدراتهم على مجاراة تطورالمعارف الإنسانية وزخمها، لكي يتم التكامل والتطابق معها، وتستعيد القدرة على توجيهها نحو مقاصدها الكلية الخيرة.

إن زخم المعارف الكونية في الطبيعة والإنسان من جانب واختراع أدوات جديدة كثيرة في البحث العلمي والمعرفي من جانب آخر، يجب أن يتم استخدامه وتطويعه في خدمة منهجية البحث العلمي في معارف الوحي، والنظر في التعامل مع مصادرها واستنباط المعارف منها.

لقد توفر للإنسان اليوم من الأدوات العلمية والمعارف العلمية الكونية ما يستطيع أن يرى به كثيراً من الأمور، لم يكن من اليسير أو الممكن للعلماء في العصور الماضية أن يروه أو يدركوه. فتوثيق المصادر وتحريرها مما ظل عالقاً بها

من الإسرائيليات والأساطير والخزعبلات، أمر يمكن اليوم التعامل معه بوسائل مثل الحاسب الآلي بقدرة أكبر سواءً كان ذلك في مجال السند أو في مجال نقد المتن.

إن زخم المعارف الكونية وما كشفته من أسرار الطبيعة في الكون والإنسان يجب أن تشحذ القدرة على نقد المتن، وأن تمكن للقرآن الكريم مرجعيته وسيطرته على مجال معارف الوحي؛ بحيث يرد إليه بوعي وفهم شمولي كل معارف الوحي ومصادرها إن كان سنة نبوية أو تراثاً.

لم يعد من الممكن التعلق بكل أثر إن كان من الآحاد أو من الضعيف، خاصة في المهم من أمور العقيدة والغيب؛ مثل قصة المهدي، ونزول عيسى في آخر الزمان. فما كان غيباً أو عقيدة لا يكون إلا متواتراً من قرآن وسنة.

وما شاب الآثار من الإسرائيليات، والأساطير التي لا تدل على خير، وإنما تروّج لفكر التواكل والسحر والخزعبلات، وتنشر في الناس مفاسد الضعف والخوف والإرهاب النفسي، وتقتل في النفوس القدرة على دراسة الكون والطبائع وتوليد الأقوات وسد الحاجات وتطوير الأدوات، كل هذه شوائب يجب شحذ الأدوات العلمية والعقلية لتنقية معارف الوحي منها ومن آثارها.

ويجب في فهم متون الآثار والتراث ومعارف الوحي إدراك عامل الزمان والمكان على أفضل ما تتوصل إليه في كل عصر آفاق المعرفة الإنسانية وحاجاتها حتى تتمكن معارف الوحي من توجيهها وأن تحسن ذلك التوجيه.

إن من المهم لأي تطور في منهجية الفكر الإسلامي التعامل مع الكليات والبعد عن تيه الجزئيات. يجب أن تحكم الكليات علاقات الجزئيات وليس العكس، بحيث تضيع الرؤية الكلية في ما يتعلق بالجزئيات من نوائب واعتبارات

زمانية ومكانية، تجعل أحياناً من الصعوبة تبين مسار القضايا ضمن تشعباتها وعلاقاتها بالكليات.

من المهم إدراك كليات المقاصد وما تتحقق به، خاصة في عصر الأنظمة والسياسات التي تحقق التكامل، في شؤون التعليم والتربية والسياسة والاقتصاد والإعلام؛ بحيث لا نقف عند حدود الأحكام وحدها، بل لابد من إدراك علاقاتها بالمقاصد وبأداء الأنظمة والسياسات العامة في تحقيقها. إن من المهم أن لا تقف منهجية الفكر الإسلامي عند الجزئيات والشكليات، وخاصة إن عوقت تحقيق المقاصد، أو قصرت عنها بما قد يفوّت مصلحة أكبر أو يدرأ مفسدة أهم.

إن هناك كليات ومنطلقات أساسية إسلامية يرتكز إليها الإسلام وتحدد طبيعته، وذلك كمبدأ التوحيد، ومفهوم الخلافة، ومبادئ العدل والمساواة، وقصد الإصلاح والخير، وهناك كليات لقضايا جزئية في العبادات، مثل حب الله، واستمرار الصلة به، واستحضاره في مقاصد الأفعال، والنهي عن المنكر والفساد، والتيسير، وتوطيد أواصر النظام العام والجماعة؛ أو في المعاملات، كقصد العدل وتحصيل الحاجات وتيسيرها والحفاظ على الحقوق والأموال، وعدم الوقوع في الشجار والاختلاف والتباغض وينطبق هذا على كليات أجزاء التربية والتعليم والسياسة والإعلام وسواها.

وإذا كانت هذه الكليات أسساً ثابتة تحدد ملامح المنطلق الإسلامي إلا أن أسلوب عرض هذه الكليات وضبطها للجزئيات والأنظمة يعتمد على ممارسات العصور، وآفاق معارف الإنسان وقضاياها التطبيقية؛ حيث إن كل هذا ينعكس على فهم هذه الكليات، وعلاقاتها بالجزئيات والتطبيقات وطرق عرضها، وما يكون عليه

التركيز منها مراعاة حال العصور وقضاياها، حتى لا يكون هذا العرض حديثاً في فراغ، لا يتوجه إلى الأمم والعصور بحسب حالها وحاجاتها.

إن المنهجية الإسلامية هي منهجية لها ملامحها ومنطلقاتها الواضحة المحددة، وهي في نفس الوقت منهجية حيويّة، يستجيب منهج عرضها للمتغيرات، مثلما يستجيب لتحقيق التكامل والتطابق وفاعلية التوجيه، حتى تحقق للبشرية أفضل التصورات والتطلعات ضمن معطيات العصور وآفاق معارفها وقدراتها.

ومن المهم أيضاً في دراسة نصوص الوحي أن نميّز بأسلوب علمي بين ما هو تعبيرعن حقائق الفطرة وقوانينها الكونية سنناً وأقداراً، وما هو قضاءً أمراً ونهياً، ومقاصدَ توجيهاً، وإرشاد للإنسان فرداً ومجتمعاً، بما يعين على حُسن التعامل مع الفطرة، وتحقيق أهداف الوجود الإنساني على الأرض ضمن كليات الوحي وفي إطار فلسفته. إن الخلط بين ما هو فطرة وما هو توجيه يخلط قضايا البحث العملي ويضعف فاعليته، وقد يقوده إلى تصورات وخطط خاطئة. أما وسائل البحث العلمي التي تستند إلى حسّ الإنسان وعقله، فكلها وسائل يقبلها الفكر الإسلامي، ويتطلع إلى استخدامها وتطويرها للوصول إلى آفاق أعلى وأبعد من المعرفة الإسلامية في إدراك كليات الوحي وتوجيهه، وفي توسيع آفاق المعرفة الإنسانية الكونية.

في ضوء ما سبق يجب على الفئات العاملة في كل فرع من فروع الحياة واهتمامها، أن تطور فروضها العلمية ووسائل امتحانها وفحصها وتمحيصها ونقدها، حسب طبيعة كل مجال، وما وصلت إليه المعرفة الإنسانية من آفاق وقدرات.

توضيحات منهجية لمصطلحات الفقه والقانون والتبويب:

هذه هي الأرضية اللازمة للاجتهاد والإبداع العلمي والفكري كيما يستجيب الفكر والنظام الاجتماعي لحاجات الناس وقيمهم ومثاليتهم.

إن الفقه في ثقافتنا الإسلامية هو الفكر القانوني الإسلامي الذي يبحث في القضايا الخاصة بأحكام العبادات، وتنظيم المعاملات والعلاقات بين الأفراد. والفقه بهذا المعنى فكر قانوني، وهو لذلك يختلف عن القانون. فالقانون هو القواعد الملزمة للإنسان في سلوكه الاجتماعي، والمذاهب الإسلامية الفقهية التاريخية تُعدّ في بعض الحالات قوانين أيضاً، بسبب ما جرى عليه العرف والعادة في قطاعات من الأمة أو أجزاءٍ من العالم الإسلامي، من التزم بمذهب فقهي دون آخر، فالمذهب الشافعي في الأحوال الشخصية على سبيل المثال يعتبر قانوناً للأحوال الشخصية في جنوب شرق آسيا، وهو في هذه الحالة يعد قانوناً عرفياً، حيث تعارف الناس تاريخياً على الالتزام بقواعده دون غيره من المذاهب.

ولا يغير من هذا أن أساس المذهب الشافعي -مثله مثل غيره من المذاهب الإسلامية- هو القرآن والسنة، فهذان المصدران هما أساس المذاهب الفقهية الإسلامية كافة. والمذاهب الإسلامية بهذا المفهوم قوانين عرفية مصدرها القرآن والسنة. بينما نجد، على سبيل المثال، كثيراً من القوانين الدولية، التي هي في حقيقتها قوانين عرفية مصدرها المعاهدات الدولية. فمصدر القانون غير القانون، وتبويب الأحكام أمر آخر يتساوى فيه الفقه الإسلامي والقوانين الوضعية،فالتبويب وسيلة تسهيل للعمل والدراسة تتساوى فيه القوانين الإسلامية والقوانين الوضعية، كما يتساوى فيه عمل الفقهاء، مسلمين وغير مسلمين، بغض النظر عما إذا كانت قوانين عرفية أو قوانين صادرة عن المجالس التشريعية.

فالفقه فكر، وعلى هذا الاعتبار فهو مصدر من مصادر القانون. أما القانون، إسلامياً أو غير إسلامي، فهو القواعد الملزمة. وتتعدد مصادر القانون ويتم الالتزام به عرفاً وعادة أو على أساس صدوره من مجالس تشريعية، وقد يكون مصدر القانون دينياً تأسيساً على كتب ومبادئ دينية، وقد يكون مصدره عقلياً منفعياً استجابة لحاجات المجتمع وإرادته وطموحاته.

وينبغي معرفة هذه الاختلافات وإدراك وضع كل مجال وأسلوب دراسته، كما لا بد من إدراك مدلول كل مصطلح ومفهوم وطريقة استخدامه، وهذا يحتم أن تكون الدراسات الفقهية والقانونية دراسات حية "ديناميكية" للأحكام والقوانين والنظم، تأخذ في الاعتبار الأوضاع التاريخية والحاجات الاجتماعية، التي وضعت هذه الأحكاك والقوانين والنظم استجابة لها. وبذلك فستكون هذه الدراسات مبنية على فكر منهجي، وبحث علمي مبدع، يلاحق المتغيرات ويبتكر البدائل استجابة لحاجات المجتمع واستناداً إلى قاعدته العقدية.

الاجتهاد عمل فكري منهجي يستند إلى رؤية كلية:

إن الاجتهاد الذي يؤثر في مسيرة الأمم، وخاصة في هذا العصر الذي تعقدت فيه قضايا الحياة ونظمها وتسارعت حركة التغير فيها، إنما هو في حقيقته نتاج لفكر الأمة بمختلف قطاعاتها الفكرية، وما يقوم فيها من دراسات ومؤسسات وأبحاث منهجية. والمجتهدُ بهذا المفهوم فرد يسهم بفكره في الحركة الفكرية العامة للأمة، مستنداً إلى منهجية علميّة سليمة تنبثق عن الأصول الفكرية للأمة وثقافتها، وإدراك أحوالها ومشكلاتها؛ وهذا يجعل المجتهدَ قادراً على العطاء الفكري المبدع، ضمن حركة تاريخية، لا فلتة عشوائية. وأية قيمة فكرية لا تستند إلى فكر حي للأمة فلن يكون لها أثر باق يغير من مسيرة الأمة الحضارية.

إن الاجتهاد بهذا المفهوم هو في جوهره عمل فكري منهجي، وجهد علمي متواصل؛ والأمة الحية ذات القوة المتطورة هي التي تجعل المنهجية الاجتهادية مدرسة وأسلوباً علمياً عاماً، يعمل به ومن خلاله شرائح المتعلمين والباحثين والعاملين كافة، والمجتهد بهذا المفهوم جزء من حركة أمة، يجسد فكرها الحي ومنهجيتها العلمية ويستند إليها. إن الأمم المتقدمة السائدة هي التي يكون فيها الاجتهاد مدرسة وظاهرة منهجية علمية عامة. أما إن كان الاجتهاد وليد الصدفة، ونتيجةً لعمل فردي عفوي، حيث يقع بعض الأفراد دون وعي استخدام المنهجية العلمية المبنية على القيم، استجابة للحاجات المتجددة المتطورة، فإن ذلك النوع من الاجتهاد أشبه بالفقاعة التي لا يتلوها ما يقويها ويعززها فتبقى عقيماً.

إن ظهور بعض العقول النيرة وسط ظلام الجمود والركود والتقليد ليس أكثر من ظاهرة فردية اهتدت دون وعي إلى المنهجية العلمية. وذلك ما يجعل عطاء مثل هؤلاء ينقطع ونور فكرهم ينطفئ بذهابهم، فيستمر حال المجتمع في جمود وركود؛ فلا يستجيب للحاجات المستجدة والإمكانيات المتوسعة المتصاعدة. ولذلك فإن الفكر الاجتهادي لا يتحقق، ولا يستمر عطاؤه إلا بالعمل الجماعي المنهجي، وليس اعتماداً على بعض الظواهر الفردية المعزولة. فالفقيه والمقنن في مجال الاقتصاد والسياسة والتربية وسواها، ليس هو الذي يولد الفكر الاقتصادي أو السياسي أو الاجتماعي، وإنما يتمثل جوهر عمله في استيعاب ذلك كله لاستخلاص القواعد الفقهية والقوانين التشريعية التي تنظمه وتعبر عنه. فالاجتهاد في جوهره إذن منهجية علمية، وفكر أمة، وعقول نيّرة، تستوعب تلك المنهجية وتطورها، وليس فلتات تاريخية أو أدوات معرفية تطبق بصورة آلية. فمثل هذه الفلتات وإن مثلت ومضات إلا أنها لا تغير أحوال الأمم ووجهة التاريخ.

وحدة أصول الدين وأصول الفقه هي وحدة العقيدة وتنظيم المجتمع:

في تاريخ الأمة -حين استقرت أنظمتها الاجتماعية بما فيها الأنظمة الاقتصادية والسياسية التي تستند إلى مزيج من القيم الإسلامية والقبلية- أمكن فصل العقائد عن الأنظمة والمعاملات، دون إحساس في البداية خطورة آثار هذا الفصل، الذي أصبحت بمقتضاه أصول الدين تهتم بالأبحاث النظرية في العقيدة متابعة في ذلك للتقاليد الفكرية للأمم والديانات المندثرة التي كانت منتشرة في البقاع التي انتشر فيها الإسلام.

وبذلك أصبحت أصول الفقه منهجية ضيقة تهتم بصورة جزئية بالشعائر والمعاملات، وترتكز في جوهر أدائها إلى التقليد والقياس الجزئي الذي لا يصح ولا يثمر إلا إذا بقيت الصورة الكلية ثابتة لم تتغير. ولذلك لما تغيرت أجزاء هامة من الصورة الكلية لم يستطع علم أصول الفقه الذي انفصم عن دراسات العقيدة، هي الأساس الكلي والقيمي للأمة وأنظمتها الاجتماعية، أن يواكب مسيرة التطور أن يستجيب لحاجات العصور المختلفة ومتغيراتها، وأصبحت دراسة أصول الفقه تتم جنباً إلى جنب مع كتب الفقه التقليدية، لا على أساس أنها أداة منهجية حية تولّد الأحكام وتعين على تطويرها. بل أصبحت دراسة الأصول دراسة تاريخية جامدة لا يؤمل لطالب من طلابها أن يقتدر بها على تطوير الأحكام وتوليدها وفهم مستجدات الحياة والاستجابة لها.

لذلك يجب إعادة النظر في أسلوب دراسة الدين وأصوله، بعد تنقية دراسة الأصول من الإسرائيليات والشطحات والأساطير، وأخذ عنصر المكان والزمان في الحسبان حسب مقتضى الحال، ليكون ذلك الأساس الذي ينبني عليه كيان المجتمع والالتزام بقيمه ومقاصده، استجابةً لحاجاته ومستجداته، وليكون الفقه والقانون معبرين عن أحكامه وضوابطه.

إن الدين وأصوله هو أساس الحركة ودليلها، ولا يمكن فصل الأنظمة والقواعد الاجتماعية ثم دراستها في معزل عن الدين وقيمه ومقاصده. ولذلك يجب إعادة النظر في أسلوب دراسات العقيدة والأنظمة الاجتماعية بشكل متأن وأن ندرك آثار هذه الدراسات والأفكار والمنهجيات على الأمة أفراداً وجماعات تربوياً واجتماعياً وقانونياً.

إعادة النظر في كتاب الفقه

إن من الضروري أن يُعاد النظر في طريقة كتابة الفقه الإسلامي، ليشمل الكتاب على ممارسات الأفراد، وشؤون الجماعات، وليكون دليلاً لتربية المسلم فرداً في جماعة. إن الفكر الديني الإسلامي، خاصة في تربية الصغار يجب أن ينبني على أساس الحب ومعانيه الإيجابية ليكون حباً لله ولرسوله وللحياة والمجتمع (لا يؤمن أحدكم حتى يكون الله ورسوله أحب إليه من نفسه).

يجب -خاصة في تربية الصغار- أن ينزع فتيل الخوف والإرهاب النفسي المدمّر، وأن يستأصل فكر الاستعباد ومعانيه في استصغار النفس وفقدان الثقة بها وانعدام المبادرة وفقد الشجاعة النفسية. إن العبودية هي في معناها الصحيح تعبيد لا استعباد، ودلالتها الإسلامية تُشتق من مصدر التعبيد ومعانيه القيمة الكريمة، لا من مصدر الاستعباد ومعانيه المنفرة السقيمة. إن إيمان المسلم وطلبه بإرادته الحرة لما هو صحيح وحق وتقبله ذلك هو مثار اعتزاز وكرامة وثقة بالنفس.

إن كتاب الفقه الإسلامي -تاريخياً وعملياً- دليل تربية الفرد المسلم، وهو يخاطب الإنسان فرداً، والمطلوب تعديل هذا الدليل ومد مساحته ليشمل الناحية الجماعية حتى يمكن أن يصبح الإنسان المسلم فرداً صالحاً في الجماعة والأمة

الإسلامية. ويتحقق ذلك حين يمتد الخطاب التربوي في كتاب الفقه إلى الجانب العام في السياسة والأنظمة والمؤسسات العامة لتكون جزءاً من البناء النفسي للفرد المسلم. وحتى يتسنّى للفقه الإسلامي أن يستعيد مكانته في باب المعاملات، وأن يمتد إلى الجوانب السياسية والعامة في حياة الإنسان والأمة المسلمة، يجب أن تصبح منطلقات نظمه وتنظيماته صادرة عن كيان اجتماعي وسياسات اجتماعية متكاملة متساندة في التربية والعمل والتشريع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، وليس مجموعة من الأحكام النظرية المجرَّدة والعقوبات الجنائية المنبتّة من كيانها الاجتماعي، تلك تخاطب الإنسان فرداً مجرداً من الجانب الجماعي والواقعي.

إذا أرادت الأمة، ومعها مفكروها، أن تستعيد عافيتها وتضمن مستقبلاً لائقاً للاجيال القادمة من أبنائها، فلا بد من إعادة النظر في مناهجها التربوية، وأسلوب فهمها للخطاب القرآني خاصة والديني عامة، وإعادة النظر في دليل هذه التربية -أي كتاب الفقه- بوعي، لينفتح على مختلف الحاجات والجوانب الاجتماعية؛ بحيث تتم الاستجابة لها إيجابياً، ولينشأ المسلم شجاع النفس قوي الجانب صادقاً إيجابياً مبدعاً عزيز الجانب، يسعى إلى الخير والحق؛ وهذه هي الأسس والصفات الحقيقية للإنسان الخليفة.

إن صفات الإمامة والخلافة في الأرض تبنى أصلاً على الشجاعة النفسية للفرد الصالح العضو في الجماعة؛ أي الذي يتمثّل في كيانه النفسي منذ نعومة أظفاره البعدين الفردي والجماعي، وهذا لا يكون إلا بفهم الأسس والوسائل النفسية التربوية لغرس العقيدة الصالحة في نفس الطفل المسلم؛ فلا تكون مغلوطة أو خبط عشواء تنتج نماذج إنسانية مشوهة ممزقة لا يتفق قولها مع فعلها، ولا تملك إلا الدعاوى المنبتة عن آثارها ونتائجها.

إصلاح فلسفة التعليم ومناهجه:

إن الانفصام بين القيادة الفكرية والقيادة السياسية (العلماء والسلاطين) وما نجم عنه من ضمور الفكر وخلل في الممارسة، قد أدى بالمسلمين بعد الغلبة الأجنبية العسكرية، إلى فتح أبواب التقليد الحضاري والغزو الثقافي وتبنّي العلمانية سقوطاً في التقليد الاعمى للاجنبي.

والحل هو في إصلاح مناهج الفكر والبحث العلمي، وإصلاح مناهج التربية والتعليم، وتخصيصاً المناهج الدراسية لعلوم الشريعة.

وإصلاح مناهج الفكر تكون بالالتزام بقيم الإسلام ومنطلقاته وقيمه ومقاصده، مع الفهم العميق للظروف التاريخية والاجتماعية، والتفاعل الإيجابي مع المستجدات المختلفة، وإدراك المتغيرات، وتقديم البدائل المناسبة للمشكلات المعروضة، وذلك في إطار منهج شمولي وتحليلي، يستند إلى منطلق نقدي إبداعي. ولا بد لهذا المنهج من أن يتوسل بأدوات البحث النوعية والكمية وطرق الاستقراء والاستنباط بحسب القضية المعروضة للبحث والدراسة.

وإصلاح مناهج التربية تكون بالوعي بطبيعة بنيان الكيان النفسي والاجتماعي الإنساني، وخاصة الوعي على دلالة مراحل نمو الطفل وتطوره، بحيث يتم التعامل معه بما يناسب المرحلة التي يمر بها والمقاصد التي يُسعى إلى تحقيقها. والمقصود في النهاية أن يصبح الفرد المسلم إنساناً شجاعاً إيجابياً، يحمل رسالة الإسلام ومقاصده النبيلة من منطلق العزم والحب والفهم والقناعة.

ويتم إصلاح مناهج التعليم بإصلاح مناهج التربية في المنزل قبل المدرسة، وفي الأسواق ووسائل الترويح والترفيه، إلى جانب إصلاح مناهج الدراسة والتدريب، ضمن إطار وحدة المعرفة الإسلامية ووحدة مصادرها في المنظور الإسلامي.

فالوحي هو الدليل الهادي والمثال المرشد وهو الذي يحدد المقاصد المطلوبة والقيم الأساسية عبر الزمان والمكان، وفوق اعتبارات الزمان والمكان، وإن البحث والنظر والتدبر في إطار الزمان والمكان والطبائع هو القضية والموضوع والمادة التي تتفاعل على ضوء هَدْيِ معارف الوحي وقيمة ومقاصده ولتتجلى في فهم الواقع وتشكيله في الزمان والمكان.

فالدارس لا يصح أن يكون أحادي المعرفة أياً كانت دينية أو انسانية، وإن كل دارس عليه أن يلِمَّ بأساسيات المعرفة الدينية والمعرفة الإنسانية في عصره، حتى يستطيع أن يقدم فكراً اجتهادياً يواكب العصر الذي يعيش فيه.

فدارس العلوم المدنية الإنسانية والتقنية، لابد له إلى جانب الثقافة العامة، من إلمام مناسب وجيد بمنطلقات معارف الوحي وقيمه مقاصده الأساسية؛ كما أن دارس العلوم الدينية لابد لهم كذلك من إلمام مناسب جيد بالثقافة العامة في عصرهم، مع اطلاع كاف على العلوم الإنسانية والتقنية بحيث يكونون خبراء بطبيعة ذلك المجال، مدركين دلالات معارف الوحي في ذلك المجال في إطار معارف عصرهم وحاجاته.

هذا اللون من التوحيد والدمج في المعرفة ومناهج تحصيلها من شأنه أن يؤدي إلى التساند والإبداع المعرفي والتواصل بين الدارسين خدمة للعلم والحياة.

لكي نحقق ذلك كله يجب أن نصلح مناهج فكرنا وطرق تربية أطفالنا، وأن نعيد وحدة دراساتنا الدينية والفكرية في مجالات العقيدة (أصول الدين)، والشعائر والمعاملات (علم الفقه)، ودراساتنا المدنية والتقنية، بما تمثله من معرفة للفطرة الإنسانية، وما يلحقها من آثار بسبب التنظيم الإنساني الاجتماعي، كما يجب أن نُعْنَى بالجانب الفردي والجانب الجماعي بما فيه الجانب السياسي للفرد المسلم،

لكي يصبح الفرد المسلم قوياً قادراً ومتماسكاً في شخصيته، ومتيناً في تكوينه النفسي بوصفه فرداً في جماعته.

إن نقطة البداية تأتي -كما أرى- في استيعاب هذه المعاني بأبعادها كافة، وتوضيحها لمختلف شرائح الأمة، وبخاصة الآباء، ذلك أن حرص الآباء على مصالح أبنائهم يجعلهم يجتهدون قدر طاقتهم لتحقيق مصالح أبنائهم وتبنّي المناهج والوسائل التي تحقق لهم المنفعة والسعادة في الدارين.

وهذا الفهم وهذه القناعة يجب أن يجسدها المفكرون والقيادات في شكل سياسات وخطط واضحة محددة للإصلاح المنهجي والتربوي والتعليمي. وإن إصلاح المدارس والمناهج الدينية والعناية بدراسات العقيدة، وفهم تأثيرها على البناء النفسي للفرد المسلم، هو نقطة البداية لإصلاح مناهج تعليم العلوم الإنسانية والتقنية التي يجب أن تبني قدرات المسلم ذي البناء النفسي والصفات الإسلامية الحضارية الإيجابية.

إن من المفيد في هذه المرحلة أن يهتم المفكرون والعلماء اهتماماً خاصاً بالكتابة في قضية وحدة أصول المعرفة في الرؤية الإسلامية والتزام المنهجية العلمية واستعادة قوة البناء النفسي لأبناء الأمة.

وإن من الأهمية بمكان العمل على تأليف الكتب العلمية الجامعية في الأصول من منطلق وحدة المعرفة، لتحوي العقيدة والشعائر والمعاملات والأنظمة في ضوء مبادئ العقيدة ومقاصدها، وعلى أساس من فهم الطبائع ودراسة الواقع بأبعاده الزمانية والمكانية؛ حتى يمكننا الاستجابة بنجاح لتحديات العصر ومتغيرات الحياة وتطور الإمكانات إن هذه الأعمال على جانب كبير من الأهمية نرجو أن تحظى من المفكرين والعلماء بأهمية قصوى عاجلة في هذه المرحلة.

إن حصيلة ذلك كله، هو صلاح الفرد والنظام الاجتماعي على هَدْي قيم الإسلام ومقاصده، ودفع الفرد في مجتمع حي إلى الفعالية الإيجابية في سياق حياة هادفة تسعى إلى تحقيق الذات بالعمل القاصد موضوعياً إلى النفع (العمل الصالح).

إن هذه المهام تحتاج، لكي تعطي ثمارها، إلى الشجاعة النفسية وإمعان النظر وتعميق البحث، وإدامة التفكير، وصراحة التعبير. وإلى تخطي سلبيات التاريخ وقوى الإرهاب النفسي، التي تمنع العقل المسلم من النظر بشجاعة، ومواجهة كل الأسئلة للوصول إلى قناعات صحيحة وممارسات فعالة؛ وهذا ليس بالأمر الهيّن.

إن هذه رؤية أضعها أمام المفكرين والعلماء، لتمحيصها، وأخذ المفيد منها، والتوسع فيه وترك ما جانبه الصواب منها.

وأدعو الله سبحانه وتعالى أن يلهمنا سبيل الرشاد.

الهوامش

(١) هذه العبارة جزء من حديث ورد بصيغ مختلفة عن أبي هريرة عند البخاري في الصحيح: باب «أحاديث الأنبياء» وباب «المناقب»، كما ورد عند مسلم في الصحيح: باب «الفضائل» وباب «الإمارة».

(٢) رواه الترمذي في كتاب «المناقب» عن ابن عمر، وقال: «حسن صحيح غريب»، ورواه أحمد في المسند.

(٣) عبدالحميد أبوسليمان:

أ. أزمة العقل المسلم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي/الولايات المتحدة الأمريكية ١٤١٢/١٩٩١، ص٧٣-٩٧.

ب. النظرية الإسلامية للعلاقات الدولية، الرياض ١٤١٣/١٩٩٣، ص١٧٨-٢٢٧.

المجالي، د. عبدالحميد. (١٩٩٥). مدى الحاجة إلى تطوير محتوى مادة الفقه. في: «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢. تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (٤٩- ٦٥)

مدى الحاجة إلى تطوير محتوى مادة الفقه

د. عبد الحميد المجالي

جامعة مؤتة - الأردن

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الأمين، ومن سار بنهجه إلى يوم الدين وبعد.

مرّ الفقه الإسلامي منذ نشأته وحتى أيامنا هذه، بمراحل تاريخية مختلفة، كان خلالها متطوراً متلائماً مع طبيعة الظروف الحياتية، التي يعيشها المجتمع الإسلامي، ومع التجربة الشاملة التي مرت بها الأمة الإسلامية. وكان الفقه يعالج كل القضايا التي يواجهها أفراد المجتمع في زمانهم، ويصدر بشأنها الأحكام الشرعية المناسبة، بل لقد زاد العلماء على ذلك، بأن كانوا يضعون الافتراضات لمسائل لم تقع، ويطرحون لها الإجابات والأحكام المبنية على الأصول والقواعد الفقهية.

لقد بقي الفقه الإسلامي على هذا النهج فترة طويلة من الزمن، فترك لنا علماء الأمة -على اختلاف مذاهبهم الفقهية- ثروة عظيمة وكبيرة، وأوجدوا حلولاً لمختلف المشاكل، وعالجوا القضايا بلغة عصرهم التي كانت مفهومة لدى الناس

عامة. وعلى الرغم من ذلك فقد كانت هناك جملة من السلبيات، التي لا بد من أن نجد في أنفسنا الشجاعة للحديث عنها، وبيان أسبابها، ثم إظهار وجه الحق الذي يحتاج الناس إليه، وكسر الجمود الحاصل في هذا المضمار، الذي دفع بعض العلماء إلى اعتقاد العصمة لغير الأنبياء عليهم السلام، واعتبر أن مخالفة رأي ما وتصويب غيره خروج على الشرع، وطعن في السابقين ومروق من الدين، بل إننا نجد بعض طلبة العلم والمنتسبين إليه قد وصلوا إلى حد الغلو في تعظيم السابقين والأخذ بآرائهم، وكذلك تعظيم بعض المتأخرين والمعاصرين، إلى حد اعتبار أن إظهار المخالفة لفتوى شرعية أو رأي فقهي يقول به عالم أو يتبناه، ذنب يستحق أن يستغفر الله عليه.

إن هذا التعصب الأعمى قد أوقع السابقين ومقلديهم في دائرة الجمود الفقهي من جهة، والطعن في جهود الآخرين من جهة أخرى. إن هذا الأمر واحد من أهم العوائق أمام تقدم الفقه وإقبال الناس عليه واحترام الناس للمشتغلين به. وإذا ما أردنا أن نعلي من شأن الفقه الإسلامي، وإعادة الحياة إليه فإنه لا بد لنا من الابتعاد عن التعصب المذهبي، وأن يكون رائدنا هو الوصول للحقيقة؛ إذ الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها، وأن تعيش هذه الدائرة الواسعة التي إطارها الكتاب والسنة،لكي يستطيع الفقه إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات الحياة المتجددة.

إن الناظر في التراث الفقهي الإسلامي يلاحظ أن قضاياه ومسائله، قد كتبت بلغة العصر الذي عرضت فيه، وكانت لغته مفهومة وواضحة وقادرة على استيعاب معطيات العصر الحضارية، وأساليب التعامل معها، ومهما يكن من أمر فإن تقدم الزمان واختلاف البيئات الاجتماعية، وتفاعل الثقافات مع بعضها بعضاً وتطور لغة العصر وموازينه ومقاييسه، وأساليب الحياة، وما رافق ذلك من تقدم علمي

وحضاري شامل، يستدعي إعادة النظر في محتوى مادة الفقه الإسلامي، سواء أكانت تلك التي تدرس في الجامعات أم تلك المادة التي تشكل تراثاً فقهياً أصيلاً، وتقديمها في صورة جديدة، قادرة على مواكبة الحياة المعاصرة لمختلف جوانبها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية وغيرها، مما يساعد في إفهام الناس إياها، وإيجاد شعور لديهم بأنها كتبت لهم لتسهيل حياتهم. ولا أظن أن في ذلك اعتداء على جهود السابقين، بل فيه إحياء لما قالوه، وفيه تطوير للفقه الإسلامي ليلبي احتياجات الناس الحاضرة والمتجددة.

وعلى ذلك فإن الباحث في كتب التراث الفقهية يجد أن كثيراً من محتواها يحتاج إلى إعادة صياغة، ليناسب روح العصر ومتطلباته، ويقرب إلى إفهام الناس، ولعل الأمثلة والشواهد على ذلك أكثر من أن تحصى. من هنا تظهر أهمية دراسة هذه الموضوع الملح.

وإنني أعتقد أن الدراسات الحديثة والمحاولات المتكررة - على فائدتها- ما تزال قاصرة عن تقديم المطلوب، ولم تستطع أن تتخلص من عبارات القديم ومفاهيمه، بل تدور في فلكه،وفي كثير من الأحيان لا تستطيع أن تخرج عنه، بل إن بعض هذه الدراسات ما هو إلا إعادة ترتيب للقديم وتبويب له، مما يسوقنا إلى القول إن الجهد الفردي في هذا الموضوع، لا يحقق النتائج المرجوة، وأنه لا بد من أن يكون هناك جهد علمي جماعي صادق، لإعادة صياغة محتوى المادة الفقهية، وذلك من خلال عقد مؤتمرات وندوات علمية متخصصة، بشكل دوري وتشكيل لجان من العلماء الأجلاء والباحثين المعنيين، لدراسة هذا التراث الفقهي وتجديد الموضوعات التي تحتاج إلى إعادة صياغة، وتقديمها على نحو معاصر، بعيداً عن التعصب المذهبي، بلغة يفهمها أهل العصر. فإذا كان علماء التاريخ في الجامعات

العربية وغيرها يعقدون سلسلة من المؤتمرات لدراسة تاريخ بلاد الشام أو الجزيرة العربية على سبيل المثال، فإن الواجب يقتضي أن يعقد علماء الشريعة مؤتمرات دورية لإعادة صياغة مادة الفقه الإسلامي، مع الإبقاء على كتب التراث مراجع وذخيرة للأمة.

أعود لأدلل على ما أقول من أن محتوى مادة الفقه بحاجة إلى صياغة جديدة، وأضرب أمثلة عامة، ثم أبين معالجة السابقين لبعض القضايا الفقهية، وكيف يمكن فهمها وصياغتها بروح العصر. إن من تلك الأمثلة ما نجده من أن الفقهاء يتكلمون عن أقسام المياه. والماء المشمس، وحكم الطهارة به، ألا يمكن في هذا المجال صياغة فقه بثوب جديد نبين فيه حكم الماء المعالج لإعادة استعماله؟ كذلك الماء المشمس بواسطة الأدوات الحديثة كالزجاج والمرايا مثلاً.

وإذا انتقلنا إلى أبواب الطهارة والاستنجاء وقضاء الحاجة، فإننا نجد أن الفقه صيغ على نحو يتناسب وطبيعة العصور السابقة، ولا يتمشى مع فهم أبناء هذا العصر. فكتب الفقه تتكلم عن الحجارة في الاستجمار، وروح العصر تتطلب الحديث عن الأوراق الصحية البديلة عن الحجارة، واستخدام الوسائل الحديثة في الاستنجاء، ومثل هذا في أبواب الوضوء والاغتسال، إذ نجد أنها تعالج أموراً لا يفهمها الدارس الحديث، كإدخال اليدين في الإناء في وقت يستخدم فيه الناس الصنابير والأباريق، ويتخذون المسابح الحديثة للاستحمام.

أما في أبواب التيمم والصلاة وصلاة الجماعة، وتباعد الصفوف وتقاربها فالأمثلة كثيرة، فما حكم إيصال الصوت والصورة أحياناً للمصلين خلف الإمام مهما تباعدت المسافة بين المصلين لضيق المكان. وهناك أمثلة لأحكام الزكاة والحج، وإلى عهد قريب جداً كان حجاج بيت الله الحرام يذبحون الهدي والأضاحي وتذهب

هدراً، بل تسبب مكاره صحية للمكان الذي ذبحت فيه، أمام جمود العلماء في إعطاء فتوى للاستفادة من لحوم الأضاحي، وتوزيعها على المسلمين الجياع في مشارق الأرض ومغاربها.

كذلك أبواب المعاملات وأبواب الأحوال الشخصية المليئة بالأمثلة، فما زالت كتب الفقه تتحدث عن زواج الأمة وشهادة العبد، وعن الرضاع بصور لا يتحملها البعض، ولا يفهمها أبناء هذا الزمان. كذلك النفقة الزوجية تقدر بالمد أو بالصاع والكسوة تقدر بكساء في الصيف وكساء في الشتاء. إلى غير ذلك من الأمثلة الكثيرة في كل أبواب الفقه، التي يصعب حصرها، لدرجة أنك لا تكاد تجد باباً إلا وفيه بعض القضايا التي تحتاج إلى إعادة صياغة شكلاً ومضموناً، وتصبح مفهومة لدى أبناء هذا العصر. ورغبة في التجديد فإنني سأقف عند مناقشة بعض الأمور المتعلقة بالقضايا التالية وهي:

١- القضايا المتعلقة بالمسافات الزمنية وأثرها في الأحكام.

٢- القضايا المتعلقة بالكيل والوزن وأثرها في الأحكام.

٣- القضايا المتعلقة بالأنصبة والمقادير وأثرها في الأحكام.

٤- القضايا المتعلقة بنصاب الذهب والفضة بالدنانير والدراهم.

أولاً: القضايا المتعلقة بالمسافات وأثرها في الأحكام:

إن للسفر من الناحية الشرعية أثراً في تغير بعض الأحكام، كقصر الصلاة وجمعها، وسفر المرأة بغير محرم، والمسح على الخفين إلى غير ذلك من القضايا، التي ترتبط أحكامها بالمسافة. ولقد كان للفقهاء القدامى تقديراتهم الخاصة، التي بنيت على نصوص شرعية كانت مفهومة في ذلك الزمان. فمثلا لو استعرضنا المسافة التي تقصر فيها الصلاة، فإننا نجد أن الفقهاء كانوا يقيسون المسافة

بالأيام ففي فقه الحنفية[1] يقولون بأن أقل ما تقصر فيه الصلاة مسيرة ثلاثة أيام بلياليها، من أقصر أيام السنة في البلاد المعتدلة، بسير الإبل ومشي الأقدام، ولا يشترط سفر كل اليوم إلى الليل بل أن يسافر في كل يوم من الصباح إلى الزوال.

فالمعتبر هو السير الوسط مع فترات الاستراحة العادية، فلو أسرع المسافر وقطع تلك المسافة في أقل من ذلك، جاز له القصر، فإن لم يقصد موضعاً وطاف الدنيا من غير قصد مسيرة ثلاثة أيام،لا يترخص بالقصر[2].

والتقدير بثلاث مراحل قريب من التقدير بثلاثة أيام، لأن من المعتاد أن يقطع المسافر في كل يوم مرحلة واحدة، خصوصاً في أقصر أيام السنة، ولا يصح القصر في أقل من هذه المسافة، كما لا يصح التقدير عندهم بالفراسخ على المعتمد الصحيح، ودليلهم القياس على مدة المسح على الخف المقدرة في السنة بالأيام، وهي نص حديث الرسول ﷺ: يمسح المقيم يوماً وليلة والمسافر ثلاثة أيام ولياليها[3].

والمعتبر في البحر والجبل ما يناسبه وما يليق بحاله لقطع المسافة. ففي البحر تعتبر تلك المسافة بحسب اعتدال الريح لا ساكنة ولا عالية، وفي الجبل يعتبر السير بثلاثة أيام ولياليها، بحسب طبيعة الجبل وإن كانت تلك المسافة تقطع بما دونها[4].

وقال الجمهور[5] السفر الطويل المبيح للقصر المقدر بالزمن، يومان معتدلان أو مرحلتان بسير الأثقال ويسبب الأقدام، أي سير الإبل المثقلة بالأحمال على المعتاد من سير وحط وترحال وأكل وشرب. ويقدر الشافعية هذه المسافة بمرحلتين، والمرحلة عندهم ثمانية فراسخ، ولا يشترط أن تقطع هذه المسافة في المدة المذكورة (يوم وليلة)، فلو قطعها في أقل من ذلك صح، ولو في لحظة[6].

وقال المالكية إن نقصت المسافة عن القدر المبين بثمانية أميال وقصر الصلاة صحت صلاته، ولا إعادة عليه على المشهور. ويستثنى من اشتراط المسافة أهل مكة ومنى والمزدلفة والمحصب، إذا خرجوا في موسم الحج للوقوف بعرفة، فإنه يسن لهم القصر في حال ذهابهم، وكذا في حال إيابهم إذا بقي عليهم عمل من أعمال الحج التي تؤدى في غير وطنهم وإلا أتموا[٧].

وجاء في المغني إنه إذا كانت المسافة سفر ستة عشر فرسخاً، أو ثمانية وأربعين ميلاً بالهاشمي فله أن يقصر.

" قال الأشرم: قيل لأبي عبد الله: في كم تقصر الصلاة ؟ قال: في أربعة برد. قيل له: مسيرة يوم تام؟ قال: لا أربعة برد ستة عشر فرسخاً ومسيرة يومين[٨]. فمذهب أبي عبد الله أن القصر لا يجوز في أقل من ستة عشر فرسخاً، والفرسخ ثلاثة أميال، فيكون ثمانية وأربعين ميلاً. قال القاضي: والميل اثنا عشر ألف قدم، وذلك مسيرة يومين قاصدين، وقد قدره ابن عباس فقال: من عسفان إلى مكة، ومن الطائف إلى مكة ومن جدة إلى مكة، وبناء عليه تكون مسافة القصر يومين قاصدين. وروي عن ابن عمر أنه كان يقصر في مسيرة عشرة فراسخ، قال ابن المنذر: ثبت أن ابن عمر كان يقصر إلى أرض له وهي ثلاثون ميلاً، وروي نحوه عن ابن عباس فإنه قال يقصر في اليوم ولا يقصر فيما دونه وإليه ذهب الأوزاعي. وقال عامة العلماء يقولون مسيرة يوم تام وبه نأخذ. وروي عن جماعة من السلف رحمهم الله تعالى ما يدل على جواز القصر في أقل من يوم. فقال الأوزاعي كان أنس يقصر فيما بينه وبين خمسة فراسخ[٩].

نلاحظ من خلال هذا العرض السريع لأقوال العلماء في مقدار المسافة، التي تقصر فيها الصلاة أنه وقع الاختلاف في تقديرهم. فمنهم من يقدرها بالزمن سواء

أكان ثلاثة أيام بلياليها، كما يرى الحنفية مثلا، أم كان يومين بلياليها كما رأى الجمهور، أم يوماً وليلة أو أقل من ذلك، ومنهم من يحاول الجمع بين الأيام والمسافات، فيقدرها بالفراسخ أو الأميال أو بالبريد، إلى غير ذلك من المصطلحات الشرعية التي كانت مستخدمة في ذلك الزمان.

ونتيجة لتغير الزمان ولتغير وسائل الانتقال التي يستخدمها الناس، أصبح تقدير المسافة بالأيام أمراً متعذراً مستحيلاً، لأن المسافة التي كانت تقطع في الثلاثة الأيام تقطع اليوم في جزء من الساعة، في أغلب المواصلات المعروفة، إن لم تكن في دقائق في بعضها الآخر. كذلك التقدير بالنسبة للمسافات والمصطلحات القديمة، فلا بد من ترجمتها بما يوازيها هذه الأيام من وسائل القياس المعروفة، التي أصبحت عرفاً دولياً وليس عربياً فقط. وهناك تقديرات حديثة قام بها بعض المحدثين ومن بينهم المستشرقون[١٠] لبيان مقادير المسافات القديمة، بما يقابلها من المصطلحات الحديثة، لحل هذا الإشكال الذي نتحدث عنه ولتسهيل فهم تعبيرات الفقهاء القديمة ومعرفة الأحكام على ضوئها. ومن ذلك ما يلي:

١- الباع ويساوي أربعة أذرع شرعية، ويساوي في المقياس الحديث ١٩٩,٥سم.
٢- البريد، ويساوي ٢٤ كم.
٣- الذراع، وعلى الرغم من أن هناك عدداً من الأذرع الإسلامية إلا أن متوسط طول الذراع فيها جميعاً ٥٣٫٤ سم.
٤- الفرسخ ويتألف من ثلاثة أميال، كل ميل ١٠٠٠ باع، وكل باع أربعة أذرع شرعية ويساوي في المصطلحات الحديثة ٦ كم.
٥- الميل يساوي. ٤٠٠ ذراع شرعية أو يساوي ١/٣ فرسخ، أي ٢ كم تقريباً.

وعلى ضوء ما تقدم[١١] نلاحظ أن التقدير العصري لمسافة القصر في الصلاة على رأي الأغلب من العلماء واحد وثمانون كيلومتراً. وعلى قول ٩٦ كيلومتراً.

ثانياً: القضايا المتعلقة بالتقادير.

روى أبو داود عن عبد الله بن عمر عن أبيه قال: سئل رسول الله ﷺ عن الماء وما ينويه من الدواب والسباع، فقال ﷺ: «إذا كان الماء قلتين لم يحمل الخبث»[١٢]- القلة هي الجرة، سميت بذلك لأنها تقل بالأيدي أو تحمل» ومنه قوله تعالى: ﴿حتى إذا أقلت سحاباً ثقالاً﴾[١٣]؛ والمراد به هنا قلتان من قلال هجر، وهما خمس قرب، كل قربة مائة رطل بالعراقي، فتكون القلتان خمسمائة رطل بالعراقي.

روي عن إبن صريح أنه قال رأيت قلال هجر، القلة تسع قربتين وشيئاً، والاحتياط أن تجعل قربتين ونصف. وروى الأشرم وإسماعيل بن سعد عن أحمد أن القلتين أربع قرب. وحكاه ابن المنذر عن أحمد في كتابه، وذلك لما روى الجوزاني عن يحيى بن عقيل، قال رأيت قلال هجر، وأظن أن كل قلة تأخذ قربتين وروي نحو هذا عن ابن جريح[١٤]. واتفق القائلون بتحديد الماء بالقرب على تقدير كل قربة بمائة رطل بالعراقي، ولا أعلم بينهم في ذلك خلافاً، ولعلهم أخذوا ممن اختبر قرب الحجاز وعرف أن ذلك مقدارها[١٥].

إن هذه المسألة تدل بصريحها على أن ما بلغ القلتين فلم يتغير بما وقع فيه، لا ينجس، وبمفهومها على أن ما يغيره بالنجاسة نجس وإن كثر، وإن ما دون القلتين نجس بمجرد ملاقاته النجاسة وإن لم يتغير، فأما نجاسة ما تغير بالنجاسة فلا خلاف فيه. قال ابن المنذر: أجمع أهل العلم على أن الماء القليل أو الكثير إذا وقعت فيه النجاسة فغيرت للماء طعماً أو لوناً أو رائحة أنه نجس ما دام كذلك[١٦]. وفي التقديرات الحديثة القلتان خمسمائة رطل بغدادي تقريباً، وبالمصري $\frac{٣}{٧}$ ٤٤٦، وبالشامي واحد وثمانون رطلاً، والرطل الشامي يساوي $\frac{١}{٢}$ ٢ كيلو غرام، فيكون قدرها ١١٢ر١٩٥ كغم، وتساويان ١٠ تنكات وقيل ١٥ تنكة أو ٢٧٠ لتراً[١٧].

ثالثاً: القضايا المتعلقة بأنصبة الحبوب والثمار.

لقد جاء تقدير الأنصبة الواجبة في زكاة الحبوب والثمار كالتمر مثلاً بالوسق، فقد نصت الأحاديث الصحيحة بتقدير الحبوب والثمار بخمسة أوسق[١٨]. وأجمع العلماء على أن الوسق ستون صاعاً، فالأوسق الخمسة ثلثمائة صاع[١٩].

ومن هنا نجد أن تحديد مقدار الصاع أمر لازم، لمعرفة نصاب الزرع والثمر، لأنه مقدر بالأوسق، والوسق مقدر بالصاع، كما أن زكاة الفطر الواجبة في كل عام مقدرة بالصاع أيضاً. والصاع مكيال لأهل المدينة يأخذ أربعة أمداد، وفي الحديث أنه كان ﷺ يغتسل بالصاع، ويتوضأ بالمد[٢٠]، وصاع النبي ﷺ أربعة أمداد. والمد أيضاً مكيال، وقدره بملء كفي الإنسان المعتدل، إذا ملاهما ومد يده بهما، ولذلك سمي مداً. وهناك خلاف بين أهل الحجاز والعراق في الصاع. فأهل العراق، كأبي حنيفة، ومن وافقه، يقدرونه بثمانية أرطال بالرطل البغدادي، وأهل الحجاز، وجمهور الفقهاء المالكية والشافعية، والحنابلة، يقدرونه بخمسة أرطال وثلث رطل بغدادي[٢١].

والذي يعنينا في هذه العجالة بيان مقدار النصاب بالمقاييس العصرية. ونتيجة للدراسة المتأنية لهذا الأمر، تبين أن الوسق ستون صاعاً، والخمسة أوسق ٣٠٠ صاع أو ٦٥٣ كغم على رأي الجمهور غير الحنفية، ومقدار الصاع ٢١٧٥غم[٢٢]. وبناء عليه يكون نصاب الحبوب بأنواعها في المقاييس العصرية، ما يوازي مقدار الخمسة أوسق قديماً فيكون ٦٥٢.٥ كيلوغراماً. فمن ملكها وجبت عليه الزكاة.

رابعاً: القضايا المتعلقة بنصاب الذهب والفضة.

كان من المفروض أن توجد الأقطار التي دانت بالإسلام موازينها ومقاييسها تبعاً لمعايير البلدين الكريمين، ميزان مكة ومكيال المدينة، وتنفيذاً لأمر النبي ﷺ، وأن يكون الدرهم في كل البلاد الإسلامية درهماً واحداً، لا يختلف في وزنه ومقداره، وكذلك المثقال والأوقية والرطل وغيرها. ومثل هذا يقال في الصاع والمد ونحوها من أدوات القياس، وبهذا تعرف الواجبات والحقوق الشرعية المقدرة بالأوزان أو الأكيال بسرعة ويسر، ودون مشقة أو عناء. ومما يؤسف له أن المسلمين لم يلتفتوا لهذا التوجيه النبوي، ولم يعطوه الأهمية اللازمة، إذ كان الواجب أن تحفظ نماذج دقيقة مضبوطة ومختومة لدى الدول الإسلامية في موازين أهل مكة، وخاصة المثقال والدرهم، ومن مكاييل أهل المدينة، وبخاصة الصاع والمد أيها في التقديرات الشرعية في أحكام الزكاة وغيرها، وكان الواجب أن يلزم ولاة الأقاليم الإسلامية باتخاذ هذه المعايير أساساً للتعامل والتبادل بين الأفراد بعضهم مع بعض، أو بين الدولة والأفراد، لما يترتب عليها من أحكام شرعية شتى.

غير أن الواقع سار في طريق آخر؛ إذ اختلفت الدراهم والدنانير والأوراق والأرطال اختلافاً كبيراً، واضطربت بذلك التقديرات وكثر النزاع، واتسع الأمر وأصبحنا نقرأ ونسمع ونرى الرطل البغدادي والرطل المدني والرطل المصري والرطل الشامي، ونقرأ عن الدرهم أهو ١٢ قيراطاً أم ١٥ أم ١٦، وكم حبة من الحنطة أو الشعير أو الخروب، وما المثقال ؟ وهل الدينار نفسه أم لا؟ وكم قيراطاً هو وكم حبة يكون؟[٢٣].

أسئلة أطال الفقهاء البحث فيها واختلفوا فيها اختلافاً كثيراً اختلاف الأعراف والمصطلحات حسب البلدان والزمان، مما جعل بعض فقهاء المذهب الحنفي يقولون بأنه يفتى في كل بلد بوزنهم، أو أن كل أهل بلد يتعاملون بدرهمهم. إذاً لا بد من البحث عن الدرهم الشرعي والدينار الشرعي اللذين جاء بهما التقدير في نصاب الزكاة. على ذلك فإنه لابد من عرض أمثلة لأقوال الفقهاء تؤيد ما ذكرناه، من أن دائرة الاختلاف واسعة، وفي عرف هذا الزمان غير مفهومة إطلاقاً، مما يعني بأن الدارس في الكتب القديمة يحتاج إلى دليل أو مترجم ليفهم تلك اللغة، التي صيغ بها الفقه، وبعدها نبين المصطلح الجديد الذي يسهل على المؤسسات العلمية صياغة فقه يناسب العصر بموجبه. ففي موضوع نصاب الذهب والفضة جاء في كتاب الفقه على المذاهب الأربعة: «تجب الزكاة في الذهب والفضة اذا بلغا النصاب، ونصاب الذهب عشرون مثقالاً وهو الدينار بالاتفاق، إلا عند الحنابلة ويساوي بالعملة المصرية أحد عشر جنيهاً مصرياً ونصفاً وربعاً وثمناً، وقيمة ذلك بالقروش المصرية ١١٨٧٫٥ قرشاً، وقيمة النصاب بالجنية الإنجليزي اثنا عشر جنيهاً وثُمن جنيه إنجليزي.

وقيمة النصاب بالبنتو خمسة عشر بنتو وخمسا خمس، وقيمة النصاب من المجر خمس وعشرون مجراً وثمانية أتساع، وقيمة النصاب من البندقي خمسة وعشرون بندقياً ونصف بندقي، ويجب أن يخرج مالك النصاب من الذهب ربع العشر زكاة له بالشروط المتقدمة، ونصاب الفضة مائتي درهم، وتساوي بالريال المصري ستة وعشرين ريالاً مصرياً وتسعة قروش وثلثي القرش، ويساوي بالقروش المصرية خمسمائة وتسعة وعشرين قرشاً وثلثين، فمن ملك نصاباً منها وجب عليه إخراج ربع العشر زكاة له، ولا فرق بين أن يكون الذهب والفضة مضروبين أو غير مضروبين، وهذا في غير الحلي[٢٤].

ويمكن اختصار كل هذا الحديث الذي في جملته أصبح الآن غير مفهوم، بقولنا إن وزن المثقال للدينار الذهبي الإسلامي يمكن تحديده بدرجة عالية من الدقة، ولا يلزمنا أن ننطلق من قطع النقود نفسها بل من صنج الزجاج التي صنعت لتعييرها.

فقد جاء في كتاب المكاييل والأوزان أن أكثر الصنج الزجاجية - التي عثر عليها- دقة ترجع إلى سنة ٧٨٠ وتتطابق فيما بينها بفارق لا يتجاوز ثلث المليغرام تعطينا للدينار وزناً وسطاً قدره ٤٫٢٣١ غم، وهذا يتفق اتفاقاً حسناً للغاية، وعمليات الوزن التي أجراها بكازانوفا لمئات عدة من الصنج الزجاجية السليمة. إن صنجاً زجاجياً لـ ١٨ مثقالاً يبلغ وزنه ٧٦٫٢٣ غم، وهذا الصنج جدير بالثقة بشكل خاص، لأن خطأ العيار فيه لا يمكن أن يتجاوز ١٨/١ من قطعة المثقال الواحدة. ومن هذا نستنتج على وجه الدقة أن وزن الدينار الذهبي هو غم، واستناداً إلى النسبة الشرعية ١٠ - ٧ يكون وزن درهم الفضة القديمة ٢٫٩٧ غم أو ٤٥٫٨٣٣ حبة[٢٥].

وبناء عليه نستطيع أن نحدد نصاب الذهب بأنه ٨٥ غراماً، ونصاب الفضة ٥٩٥ غراماً. لذا فإنه يجب على من ملك من الذهب ما يزن ٨٥ غراماً تزكيته بإخراج ٢٫٥ بالمئة منها.

ومن ملك من الفضة الخالصة ٥٩٥ غراما وجبت عليه الزكاة بنسبة ٢٫٥ بالمئة[٢٦].

لعلي أكون بهذا العرض السريع، الذي قصدت منه التمثيل أكثر من البحث والدراسة والمقارنة،على صدق ما أقول، قد وصلت إلى هذه النتيجة وأضيف إليها بأنه لو تمت دراسة موضوعية لمحتوى مادة الفقه بجهد جماعي، فإننا كذلك نحصل على فوائد كثيرة منها الاختصار الكبير في محتوى المادة والبعد عن التطويل الممل.

ومنها تضيق دائرة الخلاف في الأحكام بعد الوصول لترجيح الرأي المعتمد، وترجمة محتواه بلغة العصر، إضافة إلى أن الدراسة يسهل فهمها من كل الدارسين من أبناء هذا الزمان وأهله والمتعاملين فيه؛ فلقد كثرت الأسئلة عن الأحكام نتيجة لذيوع الثقافة الإسلامية، ولبحث الناس عن معرفة الأحكام الشرعية مما يظهر جلياً بأن صياغتها بروح عصرهم هي الأنسب والأقرب للفهم. وهناك فائدة أخرى وهي سهولة الرجوع لمعرفة الأحكام حتى من غير المتخصصين، الذين لا يستطيعون التعامل مع الكتب القديمة ولا البحث فيها، إضافة إلى وقوف اللغة، والخلافات والمصطلحات عائقاً أمام فهمه لها.

أدعو الله عز وجل أن أكون قد وصلت إلى الهدف المطلوب من إعداد هذه الورقة الموجزة.

قائمة المراجع

١ القرآن الكريم.

٢ سنن الترمدي، لأبي عيسى محمد الترمدي.

٣- سنن أبي داود ، لأبي داود السجستاني

٤- نيل الأوطار، للشوكاني

٥- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع للكاساني

٦ حاشيه رد المحتار على الدر المحتار لاس عابدين

٧- فتح القدير، لابن الهمام

٨ بداية المجتهد ونهايه المقتصد لابن رشد القرطبي

٩- عمدة السالك وعده الماسك

١ الأم للإمام الشافعي

١١ معني المحتاج، محمد الحطيب الشربيني

١٢ المهذب للشيرازي

١٣- المغني لابن قدامة

١٤- المغني والشرح الكبير. لشمس الدين أبي الفرج عبد الرحمن

١٥- الفقه على المذاهب الأربعه. عبد الرحمن الجزيري.

١٦ الفقه الإسلامي وأدلته وهبة الرحيلي

١٧ فقه الزكاة، يوسف القرضاوي

١٨ المكاييل والأوزان الإسلاميه فالسرهننس ترجمه د كامل العسلي

الهوامش

(١) أنظر بدائع الصنائع، ج١، ص٩٣.فتح القدير، ج١، ص٣٩٢.
(٢) المراجع السابقة، وأنظر رد المحتار على در المختار، ج١، ص٥٢٣.
(٣) نيل الأوطار، ج١، ص٢٣٠.
(٤) أنظر بدائع الصنائع، ج١، ص٩٤. وما بعدها.
(٥) أنظر المغني، ج٢، ص٢٥٥ - المهذب، ج١، ص١٠٢. بداية المجتهد، ج١، ص١٦٢
(٦) أنظر الأم للشافعي، ج١، ص٢١١. ففي المحتاج، ج١، ص٢٦٦
(٧) أنظر بداية المجتهد، ج١، ص١٦٦. الفقه على المذاهب الأربعة، ج١، ص٤٧٣.
(٨) المغني، ج٢، ص٢٥٦.
(٩) أنظر المغني والشرج، ج٢، ص٩١. وما بعدها. المغني، ج٢، ص٢٥٦.
(١٠) أنظر المكاييل والأوزان الإسلامية، ص٩٤
(١١) أنظر المرجع السابق، الفقه الإسلامي وأدلته وهبة الزحيلي، ج١، ص٧٤.
(١٢) رواه أبو دواود، ج١، ص٥١. ورواه الترمذي والنسائي وابن ماجدة وغيره. أنظر نيل الاوطار، ج١، ص٣٧.
(١٣) الأعراف، آية ٥٧.
(١٤) أنظر المغني، ج١، ص٢٢.
(١٥) أنظر بداية المجتهد، ج١، ص٢٣. المهذب، ج١، ص٥. نيل الاوطار، ج١، ص٢٨.
(١٦) أنظر الفقه الإسلامي وأدلته، ج١، ص١٢٢.
(١٧) أنظر الفقه الإسلامي وأدلته، وهبه الزحيلي، ج١، ص١٢٢.
(١٨) الترمذي، ج١، ص٩٤. نيل الأوطار، ج٤، ص٢٠٢.
(١٩) المغني والشرح الكبير، ج٢، ص٥٥٢.
(٢٠) الترمذي، ج١، ص٦٢.
(٢١) أنظر المغنى والشرح الكبير، ج٢، ص٢٥٢ الأم الشافعي، ج٢، ص٣٥ أنظر مغنى المنهاج، ج١، ص٣٨٢

(٢٢) انظر الفقه الإسلامي وأدلته، ج١ ، ص٧٥.فقه الزكاة، يوسف القرضاوي، ج١، ص٢٧١.

(٢٣) انظر فقه الزكاة، يوسف القرضاوي، ج١، ص٢٦٠

(٢٤) الفقه على المذاهب الأربعة، ج٢. انظر كذلك المغنى والشرح الكبير، ج٢، ص٦٠٠. الام الشافعي، ج٢، ص٤٣. عمدة السالك وعدة المناسك، ج١، ص١٥٥. حاشية رد المحتار على الدر المختار، ج٢، ص٤٨.

(٢٥) المكاييل والأوزان الإسلامية، ص٩

(٢٦) انظر فقه الزكاة، يوسف القرضاوي، ج١، ص ٢٦ وما بعدها.

عبدالله، د. عبدالرحمن صالح. (١٩٩٥). طريقة التدريس: رؤية تربوية إسلامية معاصرة. في: «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢. تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (٦٧ - ١١٠)

طريقة التدريس

رؤية تربوية إسلامية معاصرة

د. عبدالرحمن صالح عبدالله
جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عمان

١. المقدمة.
٢. أهداف الدراسة ومنهجية البحث.
٣. علاقة الطريقة بعناصر المنهاج الأخرى.
٤. الطبيعة الإنسانية وعلاقتها بالطريقة.
٥. نظرية المعرفة وعلاقتها بالطريقة.
٦. نفسية المتعلم وتأثيرها في الطريقة.
٧. المعلم وتأثيره في الطريقة.
٨. أهم طرق التدريس.
٩. الخصائص المثلى لطريقة التدريس.
١٠. قائمة المصادر.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، وبعد:

فإن المنهاج التربوي في كُلِّ مرحلة من مراحل التعليم يتكون من: الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس، وطريقة التقويم. والأهداف التربوية أهم عناصر المنهاج؛ لأنها تمثل النواتج السلوكية التي يؤمل أن يكتسبها المتعلم.

أمّا طريقة التدريس فتبدو أكثر عناصر المنهاج بروزاً لكل من يُقدَّرُ له زيارة أحد الصفوف في أي مرحلة من مراحل التعليم. إنه يشاهد المعلمين والمتعلمين وهم منهمكون في أنشطة تعليمية متنوعة، منها: الشرح، وتدوين الملاحظات وإلقاء الأسئلة. ويخطئ من يحصر الطريقة فيما يقوم به المعلم؛ ذلك أن المتعلم عنصر أساس من عناصر الموقف التعليمي.

والطريقة لغة تعني السيرة والمذهب، وهي أيضاً الخطّ في الشيء. وطريقة القوم خيارهم، ويقال: هذا رجل طريقة قومه، وهؤلاء طريقة قومهم، أو طرائقهم. والطُرْقَةُ تأتي بمعنى العادة. يقال: مازال على طُرْقَته أي هذا دأبه وعادته، وجمعها طُرَائِق[1]. ووردت كلمة طريقة في ثلاث آيات قرآنية هي قوله تعالى:

﴿قالوا إنْ هذان لساحران يريدان أن يُخرجاكُمْ من أرْضِكُمْ بِسِحْرِهما ويذهبا بِطريقتِكُمُ المُثْلى﴾[2]

﴿نَحْنُ أعلم بما يقُولونَ إذْ يَقُولُ أمْثَلُهُمْ طريقةً إنْ لَبِثْتُمْ إلاَّ يوماً﴾[3]

﴿وألَوِ استقامُوا على الطَريقةِ لأسقيناهُمْ ماءً غَدَقاً﴾[4]

ومن معاني الطريقة في الآية الأولى الدِّينُ، وعلى هذا يكون السحرة قد حذروا من خطر تغيير موسى وهرون -عليهما السلام- الدين الذي يؤمن به قوم فرعون[5]. وأمثلهم طريقة أوفاهم عقلاً وأعلمهم[6]. والطريقة في الآية الثالثة تعني الإسلام، وقيل الضلال والكفر[7]. ووردت كذلك كلمة طريق في أربع آيات قرآنية، وجاءت بمعني الإسلام في آيتين أثنتين[8]، وبمعنى الكفر في آية ثالثة[9]، وبمعنى السبيل الموصل إلى جهة أخرى في آية رابعة[10]. وأمّا كلمة طرائق فقد وردت في آيتين هما:

﴿ولقد خَلَقْنَا فوقكمْ سَبْعَ طرائِقِ﴾[11]

﴿وأنّا مِنّا الصالِحُونَ وَمِنّا دونَ ذلكَ كُنّا طرائِقَ قِدَدا﴾[12]

وتعني طرائق في الآية الأولى سماوات، وفي الثانية مذاهب وأهواء[13] وقد وردت كلمة طريقة في عدة أحاديث شريفة، منها قوله ﷺ: «إن المرأة خلقت من ضلع، لن تستقيم لك على طريقة»[14]

والطريقة اصطلاحاً أسلوب ملائم لاستخدام محتوى تعليمي؛ لتحقيق غرض محدد لدى فئة معينة من المتعلمين. إنها تتضمن الأنشطة التعليمية الموجهة التي يقوم بها المعلم والمتعلمون في الموقف التعليمي-التعلمي. وتتأثر طريقة التدريس بمجموعة من العوامل الفردية النابعة من شخصية المتعلم، والظروف البيئية التي تؤثر فيه سلباً أو ايجاباً. وقد أدرك الرسول ﷺ أهمية طريقة التدريس؛ فحرص على اختيار الوقت الملائم. روى الإمام البخاري -رحمه الله- عن ابن مسعود -رضي الله عنه- قال: «كان النبي ﷺ، يَتَخَوّلنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة علينا»[15]. ومن أقدم الكتب المؤلفة لتبصير المعلم بطبيعة طريقة التدريس كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم لبرهان الإسلام الزرنوجي المُتوفَّى في أواخر القرن السادس الهجري.

ومن القضايا التي ناقشها الزرنوجي: حرية المتعلم ومسئوليته، ووقت التحصيل، والعوامل المؤثرة في الحفظ والنسيان. ومما كتبه عن الحفظ:

«وأقوى أسباب الحفظ: الجدُّ والمواظبة وتقليل الغذاء وصلاة الليل. وقراءَة القرآن من أسباب الحفظ»[١٦]

ولعل الزرنوجي قصد بذلك أن الحفظ يتأثر بعوامل جسمية وأخرى نفسية؛ فقراءة القرآن تمنح المتعلم استقراراً نفسياً؛ وهذا ينعكس إيجاباً على تحصيله العلمي.

وأكد العالم المسلم ابن خلدون أهمية طريقة التدريس عندما اعتبر التعليم من جملة الصناعات. ومما جاء في مقدمته عن هذا الموضوع:

«ومما يشهد بذلك في المغرب أن المدة المعينة لسكنى طلبة العلم بالمدارس عندهم ست عشرة سنة، وهي بتونس خمس سنين.... فطال أمدها في المغرب لهذه لأجل عسرها من قلة الجودة في التعليم خاصة، لا مما سوى ذلك»[١٧]

فهذا النص يبين أن طريقة التدريس غير الملائمة لاتوصل المتعلمين إلى الهدف إلاّ بعد أن يمضي هؤلاء في رحلتهم التعليمية ثلاثة أضعاف الوقت الذي يحتاجه من يتعلمون وفق طريقة تدريسية ملائمة. فالفارق في الزمن يعود إلى طريقة التدريس لا إلى أي عامل آخر.

ومع أن أهمية طريقة التدريس واضحة للعيان، إلاّ أن بعض العبارات التي تتناقض مع هذه الحقيقة ما تزال متداولة. ومن هذه العبارات أن المعلم مطبوع لا مصنوع. ومعنى هذا القول أن المعلم لايحتاج إلى من يعلمه كيف يعلم؛ لأن طريقة

التدريس ليست أمراً مكتسباً. وثمة من يقلل من أهمية طريقة التدريس ظناً منه أن التمكن من المادة العلمية كفيل بنجاح عملية التعليم. ولهذا يقلل أنصار هذا الاتجاه من أهمية دراسة علم النفس التربوي والعلوم التربوية الأخرى؛ بدعوى أن ما تقدمه هذه العلوم غير جدير بالاهتمام. ويعرض فريق من المعلمين عن كل حديث عن طريقة التدريس اعتقاداً منهم أن المعلم الذي مارس مهنة التعليم في غنى عن الفكر النظري المتعلق بهذه القضية. وربما كان الدفاع عن الذات أحد الحواجز النفسية التي تحول بين المعلم وما يكتب عن طريقة التدريس. فالمعلم الذي ألف طريقة معينة ترتاح إليها نفسه لا يميل -في العادة- إلى قراءة ما قد يشكك فيها.

إن كل معلم يكتسب طريقته في التدريس اكتساباً. وطريقة التدريس تتأثر بعدة عوامل، منها: مايعود إلى المتعلم مثل قدرته على التعلم وحالته النفسية، ومنها ما يعود إلى المعلم، مثل: الكفاءة العلمية، والسلطة التي يتمتع بها. وتتأثر الطريقة كذلك بطبيعة المحتوى والأنشطة التعليمية. ومن هنا فإن الدراسة الحالية معنية بالبحث في هذه العوامل التي تترك بصمات واضحة على طريقة التدريس. وهي معنية كذلك بمناقشة بعض طرق التدريس التي يمكن توظيفها في تدريس علوم الشريعة، وأهم الخصائص التي ينبغي توافرها في طريقة التدريس المثلى. وتحرص الدراسة الحالية على إبراز التصور الإسلامي لطريقة التدريس، وهذا الحرص لايقفل الباب أمام بعض الأفكار التربوية المعاصرة. فالحكمة ضالة المؤمن، وهو أولى الناس بالبحث عنها والتقاطها أنّى وجدها.

أهداف الدراسة ومنهجية البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى التعريف بطبيعة طريقة التدريس، والعوامل المؤثرة فيها من منظور إسلامي مقارنة ببعض الفلسفات التربوية الحديثة. ويتحقق هذا

الهدف العام من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ. ما علاقة.طريقة التدريس بعناصر المنهاج الأخرى؟

ب. ما أبرز العوامل المؤثرة في طريقة التدريس؟

ج. هل تختلف طبيعة العوامل المؤثرة في طريقة التدريس من منظور إسلامي عنها في الفلسفات التربوية الحديثة؟

د. ما أبرز طرق التدريس التي يمكن توظيفها في تدريس علوم الشريعة؟

هـ. ما أبرز الخصائص المثلى لطريقة التدريس في التربية الإسلامية؟

ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن. ويقوم هذا المنهج على تحليل النصوص ذات العلاقة بالموضوع تحليلاً موضوعياً؛ بهدف التعرف إلى المسلمات التي تنطلق منها، والمفاهيم التي تتضمنها. ومن مزايا هذا المنهج أنه يجنب الباحثين إصدار أحكام مسبقة تتعلق بالقضايا مدار البحث. ويمكن تصنيف المصادر التي أمكن الرجوع إليها في الفئات التالية:

أ. المصادر الأساسية للتربية الإسلامية، وهي: الكتاب، والسنة، وتفسير ابن جرير الطبري وغيره من كتب التفسير.

ب. مصادر تراثية تبحث في التربية الإسلامية.

ج. مصادر تبحث في فلسفة التربية الغربية.

علاقة الطريقة بعناصر المنهاج الأخرى

يتكون المنهاج من أربعة عناصر، هي: الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس وطريقة التقويم. وترتبط هذه العناصر فيما بينها بعلاقات تبادلية؛ أي أن كل عنصر من هذه العناصر يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر بها. وانطلاقاً من أهداف الدراسة

الحالية فإنه يكتفى بتوضيح العلاقة التبادلية بين طريقة التدريس من جهة وكل من الأهداف والمحتوى وطريقة التقويم من جهة أخرى.

من المعلوم أن الأهداف التربوية هي المحور الأساس الذي تدور حوله العناصر الأخرى. وعندما تكون الأهداف شاملة يصبح لزاماً على المعلم اختيار أساليب متنوعة في التدريس تسهل تحقيق تلك الأهداف.

فتنمية القدرة على التعلم الذاتي -مثلاً- يمكن تحقيقها من خلال تكليف المتعلمين بكتابة البحوث أو التقارير، وإتقان أحكام التجويد يقتضي أن يتلو المعلم أمام المتعلمين تلاوة خالية من اللحن، ثم يستمع إلى تلاوة كل منهم. وتختلف طريقة التدريس عندما يكون الهدف تعريف المتعلمين بأحكام التلاوة. فالأهداف المقررة في منهاج معين أو مقرر معين هي التي تتحكم في طريقة التدريس. وبالمقابل فإن وجود أهداف واضحة شاملة لمقرر معين لايشكل ضمانة أكيدة لبلوغ تلك الأهداف. فالمعلم الذي يركز في تدريسه على الحفظ الأصم، ويهمل تنمية التفكير الناقد يلحق بالأهداف ضرراً كبيراً، وقد يؤدي هذا إلى ضمورها واضمحلالها. كما أن الطريقة الملائمة للتدريس قد تسدّ بعض الثغرات في الأهداف. ومعنى هذا أن المعلم الناجح قادر على معالجة ما يعتري الأهداف من ضعف، وأن المعلم الذي يفتقر إلى طريقة ملائمة في التدريس قد يلحق ضرراً بالغاً بمنهاج يتصف بالصدق والشمول.

وطريقة التدريس ليست منعزلة عن محتوى المنهاج أو المقرر، بل هي معالجة فاعلة لذلك المحتوى. إنها تعمل على توجيهه نحو نتائج مرغوب فيها. وعندما يتم الفَصْل بين طريقة التدريس والمحتوى تحصل آفات منها أن طريقة التدريس تصبح آلية، وما على المعلمين إلاّ أن ينفذوا ما يتضمنه الكتاب، أو ماتريده السلطة

التعليمية دون الالتفات إلى ما بين الأفراد من تباين. ومن الآفات الأخرى المرتبة على الفصل بين المحتوى والطريقة أن اهتمام المعلمين ينتقل في الموقف التعليمي من المحتوى إلى المتعلمين؛ وهذا يفسر سر مبالغة بعض المعلمين في قضية ضبط السلوك الصادر عن المتعلمين[١٨].

يضم المحتوى في ثناياه عدداً من العناصر، منها: الحقائق الفردية، مثل ذكر السنة التي حدثت فيها الهجرة النبوية إلى المدينة المنورة، ومنها المفاهيم، مثل توحيد الألوهية، والفطرة، والإسراء ومنها المبادئ والسنن والاتجاهات. والمحتوى الذي يزدحم بالحقائق الفردية- وهي أقل عناصر المحتوى أهمية- قد يعيق عملية اكتساب العناصر الأخرى؛ علماً بأنها أكثر أهمية من الحقائق الفردية. والمحتوى الذي يخلو من الأمثلة على المفاهيم قد يؤدي إلى حفظ المتعلمين المفاهيم حفظاً أصم بعيداً عن الفهم والاستيعاب. وبالمقابل فإن المعلم الذي يعنى عناية زائدة بالحقائق الفردية، أو يهمل المبدأ القائل بضرورة الانتقال من السهل إلى الصعب، أو من المعلوم إلى المجهول يفشل في شرح ما تضمنه المحتوى من سنن وقوانين واتجاهات.

وطريقة التقويم تؤثر في طريقة التدريس وتتأثر بها. فمن الملاحظ أن المتعلمين يركزون في دراستهم على الجوانب التي يتوقعون أن يتضمنها الاختبار. والمعلم الذي يركز في الامتحانات على الأسئلة التي تتضمن تعداداً لأمور معينة -كأركان الحج مثلاً- يفتح أذهان المتعلمين في أثناء الشرح على هذه القضايا. ويصبح كل حديث عن قيمة الطريقة في حث المتعلمين على التفكير والاستنتاج ضرباً من الترف العقلي. ثم إن الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون تؤثر في طريقة التدريس. فالتساهل في إعطاء الدرجات لسبب أولآخر يؤدي إلى حالة من

الكسل والتراخي. والتطفيف في إعطاء الدرجات لا يقل ضرراً عن التساهل في هذا المجال؛ ذلك أنه ينمي في النفس اتجاهات سلبية نحو المعلم، بل وحتى نحو الموقف التعليمي. والحاجز النفسي الذي تصنعه الدرجات التي يضعها المعلمون قد تحجب ما تتضمنه طريقة التدريس من مظاهر إيجابية.

والتقويم له أكثر من وظيفة، منها أنه يقدم للمعلم تغذية راجعة تعينه على الحكم على طريقته في التدريس. وعندما يخفق غالبية المتعلمين في الامتحان فإن المعلم مطالب أن يبحث عن أسباب ذلك؛ وقد يكون من بين تلك الأسباب ضعف كفاية طريقة التدريس. وقد أدرك المربي المسلم ابن جماعة -توفي عام٧٣٣هـ/ ١٣٣٢م- وجود علاقة قوية بين طريقة التدريس وطريقة التقويم عندما قال:

«فإن استشار الشيخ من لا يعرف حاله في الفهم والحفظ في قراءة فَنٍّ أو كتاب لم يشر عليه بشيء حتى يجرب ذهنه ويعلم حاله، فإن لم يحتمل الحال التأخير أشار عليه بكتاب سهل من الفن المطلوب. فإن رأى ذهنه قابلاً وفهمه جيداً نقله إلى كتاب يليق بذهنه، وإلاّ تركه»[١٩]

الطبيعة الإنسانية وعلاقتها بالطريقة

تتباين النظريات والفلسفات التربوية في نظرتها إلى الطبيعة الإنسانية، وهذا يؤدي بدوره إلى تباين الطريقة التربوية في تلك النظريات والفلسفات. فالفلسفات التي تعتبر الشر أصيلاً في النفس الإنسانية تركز اهتمامها على كيفية اقتلاع ذلك الشر أو التخفيف من آثاره. والفلسفات التي تؤمن بحيادية الطبيعة الإنسانية تعطي المعلم سلطة كبيرة كي يشكل شخصية المتعلم على النمط المرغوب فيه؛ ومثال ذلك ما قاله أحد علماء نفس المدرسة السلوكية، ومفاده أنه إذا ما أعطي مجموعة من الأطفال كان قادراً على أن يجعل كلاً منهم طبيباً أو لصاً أو محامياً.

والتربية الإسلامية التي تقوم على الاعتقاد بأن الله، سبحانه وتعالى، جعل كل مولود يولد على الفطرة تُعْنَى بإبعاد هؤلاء الأطفال عن العوامل البيئية التي قد تصيب الفطرة بالتلف والفساد. فالتربية الإسلامية تدعو المعلمين إلى تشكيل اتجاهات إيجابية نحو المتعلمين، وإلى بذل الجهود كي تبقى الفطرة سليمة بعيدة عن الشوائب. ومن هذا المنطلق شبّه الإمام أبوحامد الغزالي، رحمه الله، عمل المعلم بعمل الفلاح الذي يقتلع الأشواك ويخرجها من بين الزرع[٢٠].

والنفس الإنسانية تتأثر بما يقدم لها من ثواب وبما يوقع عليها من عقاب. وتشتد الخلافات بين النظريات التربوية في موضوع العقاب، وربما كانت هذه القضية أكثر القضايا التربوية إثارة للجدل. والقرآن الكريم يقرر القيمة التربوية لكل من الثواب والعقاب عندما يثني على المؤمنين الذي يدعون ربهم خوفاً وطمعاً.

وترد كلمة جزاء في القرآن الكريم بمعنى الثواب أحياناً والعقاب أحياناً أخرى، ومثال ذلك قوله تعالى:

﴿ذلك جَزاؤُهُمْ جَهَنَّمُ بما كفروا﴾[٢١]

﴿جزاؤُهُمْ عِنْدَ رَبِهِمْ جَنّاتُ عَدْنٍ تجري من تحتها الأنهار﴾[٢٢]

فاستخدام الثواب والعقاب جزء لايتجزأ من الطريقة التربوية. لكن هذا لا يعطي مبرراً للمعلم المسلم كي يستخدم العقاب دون ضوابط. ولابد من إجراء دراسات في كل عصر لمعرفة ما يترتب على العقوبة من آثار. ثم إن المعلم مطالب بتحديد الهدف من استخدام العقوبة، فقد يكون الهدف إيقاف تصرف معين لأحد المتعلمين، أو توجيه ذلك المتعلم لبذل مزيد من الجهد. وهو مطالب كذلك بمعرفة نفسية المعلمين؛ لأن ايقاع عقوبة معينة يترك آثاراً متباينة باختلاف من يقع عليهم العقاب. ومن الحقائق التي ينبغي تذكرها أن العقاب الشديد يؤدي إلى ايقاف سوء

الأدب، ولكنه بكل تأكيد لايصلح لتقريب مسألة غامضة لأذهان من أخفقوا في فهمها.

والله، سبحانه وتعالى، خلق الإنسان في أحسن تقويم، وميّزه عن المخلوقات الأُخرى بالعقل. والحواس هي النوافذ التي يُطل بها العقل على هذا العالم المحسوس. وثمة ارتباط قوي بين طريقة التدريس والنظرة إلى طبيعة العقل. فنظرية الملكات التي سادت في الغرب في العصور الوسطى تقوم على أساس أن العقل مكون من قدرات متعددة منها: الانتباه، والحفظ، والمقارنة، ومهمة التربية هي تدريب هذه الملكات حتى تغدو عادات راسخة. والطريقة التي تنبثق عن هذه النظرية محصورة في إتاحة التدريبات الكافية أمام كل ملكة من هذه الملكات[٢٣]. ولهذا السبب كانت تختار التدريبات الصعبة اعتقاداً من أنصارها أن ذلك يؤدي إلى التربية الصحيحة. ولعل هذا الاعتقاد الخاطئ مسئول عن تدريس موضوعات غامضة بأساليب معقدة.

وفي التربية الإسلامية يتم التعامل مع العقل من خلال الحواس. فالعقل الإنساني قادر على إدراك القضايا المجردة إذا ماقدمت بطريقة تلائم طبيعته. ولهذا حث القرآن الكريم الإنسان على النظر في كل مايحيط به من جبال وأنهار ورياح، وأعطى صوراً حسية للجنة والنّار.

والعقل موجود لدى أفراد الجنس البشري بدرجات متفاوتة. والفروق الفردية في المجال العقلي سمة لايستطيع أحد إنكارها. وطريقة التدريس الملائمة تخاطب المتعلمين على قدر عقولهم. وقد نبه الإمام أبو حامد الغزالي إلى هذه الحقيقة، فطالب المعلم المرشد أن لايلقي على المتعلم مالا يبلغه عقله[٢٤]. والطالب الأقل ذكاءً يحتاج أكثر من غيره إلى أمثلة متنوعة على المسائل أو الموضوعات التي

يتضمنها المنهاج. ومن هنا فإن ابن جماعة ينصح المعلم أن يفعل ما يلي في تدريسه:

«أن يحرص على تعليمه (أي المتعلم) وتفهيمه ببذل جهده وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه أو بسط لايضبطه حفظه. ويوضح لمتوقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره. ويبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة، وذكر الدلائل، ويقتصر على تصوير المسألة وتمثيلها لمن لم يتأهل لفهم مأخذها ودليلها، ويذكر الأدلة والمأخذ لمحتملها»[٢٥]

فهذا النص يبين أن تباين المتعلمين في القدرات العقلية يستتبع تنوعاً في طريقة التدريس. ويخطئ كل معلم يعتقد أنّ شرحه درساً معيناً يؤدي بالضرورة إلى فهم المتعلمين لما شرح بدرجة متساوية. ومع أن هذه الحقيقة تبدو بدهية، إلاّ أن ممارسات المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام والجامعي تشير إلى عدم الأخذ بها. ومما ينبغي الالتفات إليه أن التربية لا تهدف إلى إلغاء الفروق الفردية بين المتعلمين، بل إنها مطالبة بتنمية هذه الفروق واستثمارها، فالتربية تخرج عن مسارها الصحيح عندما تتعامل مع المتعلمين وكأنهم صورة متكررة لشخص واحد.

ومن خصائص الطبيعة الإنسانية أن بها ضعفاً. فالإنسان مهما أوتي من قدرات جسمية أو عقلية يظل ضعيفاً في طبيعته. فالذكاء الإنساني له حدود، والقدرة على العمل لها حدود كذلك. ومن مظاهر الضعف البشري التي تترك بصماتها على الطريقة عدم قدرة المتعلم على متابعة التعلم فترة طويلة، وأنّه يصاب بالتعب بعد مرور فترة معينة من الزمن تختلف باختلاف مرحلته العمرية. ومن هنا يُنصح المعلمون بتنويع الأنشطة التعليمية التي تعيد للمتعلم حيويته، وبضرورة إشراك

المتعلم في الموقف التعليمي؛ حتى لا يظل مستمعاً؛ فيصاب بالملل والسآمة. وقد حرص الرسول ،ﷺ، على أن يجنب الصحابة الكرام السآمة باعتبارها عقبة كبرى أمام التعلم، واستخدم عليه الصلاة والسلام الدعابة علاجاً لذلك. وليس من التربية في شيء أن يظل المعلم متجهم الوجه طيلة الدرس بدعوى أن طبيعة علوم الشريعة تستوجب ذلك. فسَيِّدُ البشر لجأ إلى تنويع أساليب التدريس إدراكاً منه، ﷺ، أن النفوس تمل، وأن الحالة النفسية للمرء لا تستقر على وتيرة واحدة.

طبيعة المعرفة وعلاقتها بالطريقة

لكل من المدارس الفلسفية نظرتها إلى طبيعة المعرفة. وترى إحدى المدارس الفلسفية أن المعرفة هي في الأساس مجموعة من الحقائق والقوانين. والنظرية التربوية التي تأخذ بهذا الرأي تركز على الحفظ أكثر من أي شيء آخر. ويصبح هَمّ المعلم أن يخزن في عقل الطالب أكبر عدد ممكن من الحقائق حتى يمكنه استرجاعها عند الطلب. فالمعلم يقدم للمتعلمين معرفة خامدة بطريقة تخلو من الجاذبية[٢٦].

وثمة مدرسة فلسفية ثانية ترى أن جوهر المعرفة يكمن في الطريقة التي تكتشف بها الحقائق، لا في الحقائق ذاتها. والطريقة التدريسية المنبثقة عن هذا الاتجاه تركز على إكساب المتعلمين الطريقة العلمية التي تؤدي إلى اكتشاف الحقائق، إنها تؤكد أهمية اكتساب طريقة المعرفة، وتؤكد للمتعلمين فرص التثبت من صحة الحقائق المكتشفة. والنظرية التربوية التي تأخذ بهذا المنحى تدعو إلى إعطاء المتعلم حرية في التصرف، ودوراً أكبر في التخطيط للموقف التعليمي. ولهذا ظهرت طرق التدريس الحديثة، مثل: التعليم عن طريق الاكتشاف، والطريقة الاستقصائية وغير ذلك.

وهناك مدرسة فلسفية ثالثة تنظر إلى المعرفة على أنها تشكيل اتجاه لدى المتعلمين؛ وطريقة التدريس -عند هؤلاء- يجب أن تعنى بتنمية حب الاستطلاع، والتواضع، واحترام الدليل. ومنهم من يرى أن أهم اتجاه ينبغي تشكيله، هو أن هذا الكون يسيِّر نفسه بنفسه[٢٧]. وهذا في الواقع هو الاتجاه العلماني الذي يقوم على إنكار وجود الله، سبحانه وتعالى.

والخلاف بين المدارس الفلسفية حول طبيعة المعرفة له أسباب عديدة، منها الخلاف على الوسائل التي تكتسب بها المعرفة ومصادرها. ويدرك كل ذي عقل أن الحواس وسيلة يدرك بها الإنسان ما يحيط به من أشياء في عالم الشهادة. وهذا يبين سبب حث القرآن الكريم الإنسان على أن ينظر في نفسه وفيما حوله من آيات كونية. فالمعرفة الحسية هي أولى درجات المعرفة. وتبرز مشكلة كبرى عندما يُنظر إلى هذه المعرفة وكأنها المرحلة الأولى والأخيرة. ويبين القرآن الكريم أن الكفار طالبوا الرسول، ﷺ، بمعجزات مادية. قال تعالى في محكم التنزيل: ﴿وقالوا لَنْ نُؤمِنَ لك حتى تَفْجُرَ لنا من الأرضِ يَنْبوعاً﴾[٢٨]. وسارت أوروبا في عصر النهضة في الاتجاه ذاته؛ لأنها جاءَت كرد فعل لموقف الكنيسة التي أهملت الواقع، وجعلت المعرفة شأناً إلهياً. ولعل هذا يفسر افتتان الحضارة الغربية المعاصرة بالطريقة التجريبية[٢٩]. ولا مكان للمعرفة الدينية عند هؤلاء؛ لأن هذه المعرفة لا تخضع للملاحظة والتجريب. وطريقة التدريس التي تعلي من المعرفة الحية لاتهتم بتكوين تصورات عملية كلية للقضايا التي تبحث فيها التربية، بل تكتفي بتقديم معرفة جزئية قد ينفرط عقدها[٣٠]

والحواس التي تستطيع التعامل مع عالم الأشياء تعجز عن التعامل مع القضايا والتصورات المجردة. وهذه القضايا المجردة من اختصاص العقل الذي منحه

الله، سبحانه وتعالى، للإنسان. والعقل قادر على استخلاص تصورات محسوسة مما تزوده به الحواس. إنه يُمَكّن المرء من إطلاق رمز على شيء معين؛ فالقدرة على تسمية الأشياء -وهي قضية عقلية- كانت سبب تفوق آدم، عليه السلام، على الملائكة. فالمدركات الحسية هي سبيل العقل لتشكيل المدركات المجردة. فالعقل يقود صاحبه إلى الإيمان بعالم الغيب من خلال إدراكه عالم الشهادة.

وكما أن العقل يبني على المعرفة الحسية ويعمل على تنميتها، فإن الوحي يصوب العقل في حالة وقوعه في الخطأ، ويرسم له السبيل الصحيح للهداية. والمعرفة العقلية في الإسلام هي المرحلة الثانية من مراحل المعرفة، وليست المرحلة النهائية. والوحي لا يلغي وظيفة العقل؛ بل يهيء له البيئة المناسبة للنماء والزيادة. ويدرك هذه الحقيقة من يتأمل الآيات القرآنية التي تحث على التفكير، وتحذر من الآفات التي قد تصيب العقل فتعطله، مثل: الإعراض عن الحق، واتباع الأهواء، والافتقار إلى الحجة. وقد بين أحد العلماء المسلمين أن العلاقة بين الوحي والعقل كالعلاقة بين العين والشعاع، فعملية الإبصار لاتتم إلاّ بوجود نور مضيء وعين مبصرة. والعقل لايصل إلى الحقيقة كاملة إلاّ إذا اهتدى بهدي الوحي. ومن هنا أخطأ الفلاسفة الذين ظهروا في البلاد الإسلامية (وحاولوا إثبات التوحيد والنبوة متّبعين في ذلك نهج فلاسفة اليونان[٣١] ويبين القرآن الكريم أن العلم الإنساني محدود، وأن العقل الإنساني لايحيط بعلم الله سبحانه وتعالى. والآيات التي تتحدث عن قصور المعرفة العقلية كثيرة منها، تلك التي تذكر أن الإنسان لم يؤت من العلم إلاّ الشيء القليل، والتي تبين عجزه عن معرفة ماالذي سيكسبه غداً وأين يموت[٣٢].

لكل موضوع من الموضوعات التي تدرس في المرحلة الجامعية تنظيم معين، ففي كل منها حقائق أو مفاهيم أساسية تنبني عليها حقائق أخرى. وطريقة التدريس المناسبة تأخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار، فتوفر على المتعلمين الوقت والجهد وتقلل من احتمالات وقوعهم في الأخطاء[٣٣]. وانتبه ابن خلدون إلى ذلك عندما نصح المعلم بما يلي:

«إعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً. يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال.... ثم يرجع إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها. ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال»[٣٤]

فالمعرفة ذات طبيعة تراكمية، وتعلم الفروع يسهل إذا ما أتقن المتعلم تعلم الأصول التي تبنى عليها تلك الفروع.

والمعرفة في الإسلام ذات طبيعة تكاملية. فعلوم الشريعة من عقيدة وفقه وحديث تتمحور حول ما جاء به القرآن الكريم من حقائق خالدة. وهذه العلوم مجتمعة تتكامل مع كل من العلوم الإنسانية والعلوم الكونية. فعلوم الشريعة تبصر الإنسان بمقاصد الشرع في العمران البشري. والعلوم الكونية والعلوم الإنسانية تعين الإنسان على الاستخلاف في الأرض. ولهذا وجب على معلمي علوم الشريعة تفتيح عقول الطلبة على ما تتضمنه هذه العلوم من توجيهات للعلوم الكونية والعلوم الإنسانية. ولابد من إقامة الجسور بين فروع المعرفة المتعددة. وطريقة التدريس التي تخرج عن هذا الخط غير جديرة بالاحترام والتقدير.

إنّ طريقة التدريس التي تنبثق عن رؤية إسلامية للمعرفة تحرص على توظيف المعرفة التي يكتسبها المتعلمون. ففرق بين أن يعرف متعلم الإيمان وبين أن يعرف عن الإيمان. فالذي يعرف الإيمان يتذوق طعمه فينعكس الإيمان على تصرفاته. أما الذي يعرف عن الإيمان فيستطيع إعادة العبارات التي سبق أن حفظها. ولهذا يُحَذِّرُ المعلمون من الاعتماد على الملخّصات التي تقدم للمتعلمين المفاهيم والحقائق بعبارات غامضة، وتحول بينهم والمصادر الغنية بالخبرات التعليمية.

خصائص المتعلم النفسية وتأثيرها في الطريقة

تقوم الدافعية بدور حاسم في عملية التعلم، فلا تعلم بدون دافعية. وتكون دوافع الفرد خارجية في مراحل التعليم الأولى، ثم يبدأ في تشكيل الدوافع الداخلية. وكلما قويت الدوافع الداخلية ضعف تأثير الدوافع الخارجية. ومن مزايا توافر الدافعية لدى المتعلم أنها تحمله على بذل مزيد من الجهد في حل قضية معينة؛ أي أن الدافعية تستحث المتعلم على بذل قصارى جهده وتكريس وقت أطول للتعلم[٣٥]. والدافعية بهذا المعنى تختلف عن الرغبة التي لا تعدو كونها مجرد هوى. فالرغبات الآنيّة قد تؤول إلى الاهتمام بتعلم أمور تافهة لاتسمن ولا تغني من جوع.

والتربية الإسلامية تهتم بدوافع المتعلمين، وتعمل على تقويم ما اعوج منها. ومما يؤيد هذا الاتجاه حث المربين المسلمين المتعلم على إخلاص النية لله سبحانه وتعالى. فمن آداب المتعلم في الإسلام أن يقصد بالعلم وجه الله، سبحانه وتعالى، وأن لايقصد به الأغراض الدنيوية من جاه، أو مال، أو مباهاة الأقران[٣٦]. وتصل الدافعية السليمة إلى الذروة عندما يبلغ الفرد المسلم درجة الإحسان. فعندما سأل جبريل، عليه السلام، الرسول، ﷺ، عن الإحسان أجاب: «أن تخشى الله كأنك تراه،

فإنك إن لاتكن تراه فإنه يراك»[٣٧]. وهذه الرقابة الدائمة التي يستشعرها الإنسان المؤمن تقوده إلى تعلم العلم النافع، وتجنبه تعلم مالا ينفعه.

والتسليم بأهمية دوافع المتعلمين في الموقف التعليمي له علاقة مباشرة بالطريقة التي يقدم بها المحتوى. فأنصار الدافعية يطالبون بتقديم المحتوى بصورة تلقى القبول والترحاب من قبل المتعلمين. إنهم يؤكدون أهمية التنظيم النفسي في حين يؤكد أنصار المعرفة على التنظيم المنطقي. وفي التنظيم النفسي تبدأ الرحلة التعليمية من حاجات المتعلمين ودوافعهم، في حين يصر الفريق الآخر على مراعاة الأسس التي تحكم المجال المعرفي الذي يدرسه المتعلمين. فإذا قال أنصار الاتجاه المعرفي إنهم ينتقلون في تعليمهم من السهل إلى الصعب سألهم أنصار الفريق الآخر: من الذي يحدد السهولة والصعوبة؟[٣٨].

إن طريقة التدريس لا تستطيع تجاهل دوافع المتعلمين وحاجاتهم؛ ولهذا ينصح المعلم أن يتخذها نقطة البداية، أي أن كفة التنظيم النفسي ترجح في هذه المرحلة. لكن المعلم لا ينجح في تدريسه إلاّ إذا كان ذا بصيرة بطبيعة المحتوى الذي يدرسه. وهنا يزول جزء من الجدار الفاصل بين التنظيمين السابقين؛ ذلك أن المعلم القادر على التعامل مع دوافع المتعلمين هو القادر في الوقت ذاته على التعامل مع ما يدرسه لهم. والمعلم لا يقف عند كل دافع يظهر عن المتعلمين؛ فقد تكون لدى هؤلاء دوافع تافهة. وواجبه في هذه الحالة أن يعمل على تقويم ما اعوج منها. فالمتعلم الذي يَدْرُس علماً من علوم الشريعة مدفوعاً بدوافع لايقبلها الشرع يشكل تحدياً للمعلم. وواجب المعلم إصلاح حاله. فطبيعة علوم الشريعة قادرة على إحداث تغيير جذري في شخصية الإنسان. وقد ميز أبوحامد الغزالي بين نوعين من علوم: علوم الخلاق وعلوم الآخرة. وينصح الغزالي المعلم بمنع المتعلم من دراسة النوع الأول إن لم تكن نيَّتُهُ خالصةً لله، سبحانه وتعالى، لكنه يحثه على قبوله إذا كان

يعلمه إياه من علوم الآخرة؛ لأن هذه العلوم بطبيعتها تهذب النفوس وتعمل على تزكيتها. يقول الغزالي متحدثاً عن وظيفة المعلم:

«فإنْ علم من باطنه أنه لايطلب العلم إلاّ للدنيا نظر إلى العلم الذي يطلبه. فإن كان هو علم الخلاف في الفقه والجدل في الكلام والفتاوى في الخصومات والأحكام فيمنعه من ذلك. فإن هذه العلوم ليست من علوم الآخرة... وإنما ذلك في علم التفسير وعلم الحديث، وما كان الأولون يشتغلون به من علم الآخرة، ومعرفة أخلاق النفس وكيفية تهذيبها. فإذا تعلمه الطالب وقصد به الدنيا فلا بأس أن يتركه... فأمّا الخلافيات المحضة ومجادلات الكلام ومعرفة التفاريع الغريبة فلا يزيد التجرد لها مع الإعراض عن غيرها إلاّ قسْوَةَ القلب وغفلة عن الله تعالى»[٣٩].

فمن وظائف المعلم قبول الدوافع الإيجابية ورعايتها، وتعديل الدوافع المنحرفة بما يتفق ومقاصد الشريعة. ويمكن أن يلجأ لتحقيق هذا الهدف إلى أساليب عديدة، منها: إعطاء المعلومات الصحيحة، والترغيب، والترهيب. كما ينصح بإبعاد المتعلمين عن مشتتات التعلم، وتأتي الانفعالات في مقدمة هذه المشتتات. فالحزن والغضب الشديدين وعدم الشعور بالأمن وغيرها انفعالات ضارة بعملية التعلم؛ ولهذا يحرص المعلم على عدم استثارة هذه الانفعالات الضارة.

ومن الإجراءات التي يجب أن تؤخذ في الحسبان: أن يساوي المعلم بين المتعلمين، فلا يميز أحداً عن غيره دونما سبب مقبول، وعليه أن يشكر من يجيبون جواباً صحيحاً أو يتصرفون على الوجه المناسب، وأن لا يكثر من تهديدهم بالدرجات وصعوبة الاختبارات. فالله، سبحانه وتعالى، جعل إشباع حاجة الأمن،

وهي حاجة نفسية، نعمة كبرى تستحق الشكر والعبادة، لقوله تعالى: ﴿فليعبدوا ربّ هذا البيت * الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف﴾[٤٠]

فالحاجة إلى الأمن في مرتبة الحاجة إلى الغذاء. وليس من الحكمة في شيء أن يُعرض المعلم في تدريسه عن دوافع المتعلمين وحاجاتهم بدعوى أن مهمته الانتهاء من المنهاج المقرر في الوقت المحدد. فحاجات الإنسان الأساسية ليست أبداً في عداء مع المحتوى الذي يشرحه المعلم، بل المفروض أن يكون هذا المحتوى خادماً للإنسان، محققاً لأهدافه. والدعوة إلى الاهتمام بدوافع المتعلم وحاجاته لا تعني أبداً تقديم هذه على القيم الإسلامية. فالقيم الإسلامية التي جاء بها الوحي قيم خالدة، وعلى المتعلمين تعلم هذه القيم، وتمثلها في مسلكهم. بل إن هذه القيم هي في الواقع أقوى محرك للسلوك الإنساني. والصحابي الذي رمى بحبات التمر التي كان يأكلها كي لا تبعد عنه الجنة وقتاً أطول قدم مثالاً حياً على القوة الدافعة لمفهوم التضحية. فالولاء للقيم الإسلامية ضمانة كبرى لنماء الدافعية. وواجب المعلم أن يبصر المتعلمين بهذه القيم، وأن يولد فيهم الرغبة في التعلم.

المعلم وتأثيره في الطريقة.

يحتاج كل معلم في أي مرحلة من مراحل التعليم إلى سلطة تمكنه من أداء وظائفه. ويستمد المعلم سلطته من مصادر متعددة، منها:

أ. الصفات الشخصية والمهنية: أكد المربون المسلمون ضرورة توافر مجموعة من الصفات في المعلم، ومن هذه الصفات:

* التواضع مع تجنب كل مافيه مذلة للعلم وأهله.
* العلم والخبرة والدراية الواسعة.
* الورع ومراقبة حدود الله.

* القدرة على اختيار المنهاج الذي يناسب المتعلمين.
* التفرغ للعلم.
* العناية بنظافة الجسم والملابس.
* البعد عن الجدال أو مناقشة القضايا التي تؤدي إلى الفوضى.
* العدل بين المتعلمين والمساواة في المعاملة فيما بينهم.
* سلامة الصدر والبعد عن الغلظة.
* القدرة على اكتشاف المواهب والفروق الفردية بين المتعلمين.
* روح الدعابة التي تبعد الملل عن النفوس وتحفز على التعلم(٤١).

وأجريت دراسة في الولايات المتحدة في منتصف القرن الحالي أظهرت أن أهم الصفات التي يفضلها المتعلمون في المعلمين هي:

* التعاون.
* العطف والصبر.
* العدل وعدم التحيز.
* روح الدعابة والمرح.
* عدم التناقض في التصرفات.
* الاهتمام بمشاكل المتعلمين.
* المرونة.
* الكفاءة في التدريس(٤٢).

ونشر في أمريكا تقرير في الثمانينات من إعداد عدد من رؤساء الجامعات وعمداء كليات التربية يتعلق بتربية المعلمين. ومما جاء في ذلك التقرير أن المعلم الناجح بحاجة إلى مجموعة من الصفات، منها:

* الغزارة العلمية.

* الثقة بالنفس.

* القدرة علىَ استخدام التقنيات التربوية.

* مواكبة البحث العلمي في مجال التخصص(٤٣).

إن المقارنة بين نظرة العلماء المسلمين والعلماء الغربيين إلى الخصائص الواجب توافرها في المعلم تظهر نقاط التقاء، لكنها في الوقت ذاته تظهر نقاط اختلاف، ويأتي في مقدمتها الصفات الإيمانية. وتباين المعلمين في الصفات المتوافرة في كل منهم يؤدي إلى تباين الطريقة. فالمعلم الذي منحه الله ،سبحانه وتعالى، بصيرة في أحوال النفس الإنسانية أكثر قدرة على التعامل مع المتعلمين ممن يفتقر إلى هذه السمة. والمعلم الذي يعتبر تدريسه عبادة يتقرب بها إلى خالقه يدرّس بطريقة تختلف عن المعلم الذي يدرّس لمطلب دنيوي. ولهذا اعتبر ابن الجوزي، رحمه الله، أحد المعلمين مغفلاً، لأنه سكت عن خطأ وقع فيه أحد المتعلمين الذين لم يدفعوا للمعلم أجرة ذلك الشهر، إذ عندما سئل ذلك المعلم المغفل عن سبب تصرفه أجاب: والده يدخل شهراً في شهر، فلماذا أمنعه من إدخال سورة في سورة أخرى؟

والمعلم الذي لديه قدم راسخ في العلم أفضل في تدريسه من معلم يجهل بعض الحقائق في مجال تخصصه. ولهذا اشترط ابن جماعة أن يكون المعلم أهلاً للتدريس، ومما ذكره في هذا المجال أنه إذا اشترط الواقف أن يكون المعلم جاهلاً لم يصح شرطه. كما حث المعلم على مواصلة التعلم والاشتغال بالتأليف شريطة أن يكون أهلاً لذلك. وقد نصحه بالتأليف في المجالات التي يحتاج إليها المتعلمون(٤٤).

ب. المكانة الاجتماعية التي يمنحها المجتمع للمعلم، ويدخل في هذا الرواتب التي تدفع للمعلمين. فالمجتمع الذي يمنح المعلم مكانة متميزة يستطيع أن يجذب إلى مهنة التعليم معلمين أكفاء. وتذكر المصادر التاريخية أن المسلمين في صقلية اعتبروا التعليم ضرباً من الجهاد، فأعفي المعلمون من الالتحاق بصفوف المجاهدين. ويبدو أن هذا الإجراء أدى إلى دخول هذه المهنة من لم يكن أهلاً لها، بل انضم إلى صفوفها بعض من طمعوا في الهرب من الجهاد، مما أدى في نهاية المطاف إلى عدم قبول شهادة معلمي الكتاتيب.

ومن الإجراءات التي تضر حالياً بتدريس علوم الشريعة تخصيص المعدلات المرتفعة لدخول الكليات العلمية التطبيقية، والمعدلات الأدنى من ذلك لدخول كليات الشريعة والعقيدة. فالهالة الاجتماعية التي أضفيت على التخصصات العلمية ساعدت على ايجاد نظام قبول في الجامعات متحيز لفروع معينة من العلم على حساب فروع أخرى. وهذا ينعكس بكل تأكيد على طريقة التدريس في كليات الشريعة وفي مدارس التعليم العام على حد سواء.

ج. العقيدة أو الفلسفة التربوية: ترى إحدى الفلسفات التربوية أن وظيفة المعلم الرئيسة نقل المعرفة إلى المتعلمين. فهذه الفلسفة تعتبر عقل المتعلم صفحة بيضاء يكتب عليها المعلم مايريد. ومفهوم التدريس في هذه الفلسفة لايخلو من التبسيط، ويهتم المعلم الذي يتبنى هذه الفلسفة بالسير في تدريسه حسب الخطوات التالية:

الخطوة الأولى : الإعداد أو التهيئة للدرس.

الخطوة الثانية : عرض أهم الأفكار والمفاهيم.

الخطوة الثالثة : مقارنة التعلم الحالي بما سبقه.

الخطوة الرابعة : تعميم النتائج التي تم الوصول إليها.

الخطوة الخامسة : تطبيق النتائج التي تم تعلمها في مواقف جديدة.

ومن أبرز خصائص هذه المفهوم للتدريس أن المعلم مصدر السلطة العلمية، وأنه يتولى الشرح في الوقت الذي يقوم فيه المتعلمون بالإصغاء[٤٥].

وترى فلسفة تربوية أخرى أن المعلم مُنسِّق للموقف التعليمي، وأن الطالب هو الذي يتولى زمام المبادرة. وقد انتقد جون ديوي أنصاره الذين بالغوا في تهميش دور المعلم، يقول ديوي:

«يزعم البعض أن الأطفال يجب أن يحظوا بالاحترام والتقدير. أما المعلمون الذين هم أكثر نضوجاً فلا ينالون هذه المكانة. هذا الرأي سخيف لدرجة أنه لا يستحق أن تبذل محاولات لرفضه. إن ابتعاد المعلم عن دوره الإيجابي في العملية التربوية هو مثال آخر على التصرفات التي تنتقل من طرف لطرف آخر يناقضه»[٤٦].

ومن نتائج هذ النقد أن ظهر مفهوم جديد للتدريس يقوم على المشاركة بين المعلم والمتعلم. وهذه الفلسفة تعطي مزيداً من العناية للبعد الاجتماعي في العملية التربوية. ولهذا فإنها تطلب من المعلم أن يكون ملماً بأحوال المتعلم والمجتمع، وهذه الفلسفة لا تكبل يديّ المعلم مثلما هو الحال في الفلسفة السابقة، بل تعطيه قدراً أكبر من الحرية والمسئولية.

وتعدّ فلسفة تربوية رابعة أن صنع الأفراد هو الواجب الرئيس للمعلم؛ إنه يشكل شخصية المتعلم على النحو المحدد. فالمعلم يتمتع بسلطة كبيرة في هذه الفلسفة، وله حق السيطرة على المتعلمين وتوجيه نموهم. وهي فلسفة لاتخلو من

بعض السلبيات، إذ تعتبر المتعلم وكأنه سلبي لا إرادة له، وأنه قابل للتشكيل حسبما يريد القائمون على التربية[٤٧].

والتربية الإسلامية تقر بأهمية المعرفة وتحرص على نقلها للمتعلمين. فالإسلام حث على التعلم والتعليم، واعتبر العلماء ورثة الأنبياء. والمعلم الذي يحرص على شرح الدروس مطالب بالحذر من بعض العقبات التي تعترض سبيله باعتباره شارحاً. ومن هذه العقبات:

* التجريد: ويقصد بذلك أن يستخدم كلمات أو مصطلحات دون أن يصل معناها إلى المتعلمين. فليحرص المعلم على إعطاء الأمثلة التي تقرب المعنى إلى الأذهان.
* عدم إدراك مستوى المتعلمين الناجم عن الغزارة العلمية للمعلم؛ ذلك أن معرفة المعلم الواسعة في مجال تخصصه قد تكون سبباً في عجزه عن إيصال المعلومات إلى المتعلمين ظناً منه أن مايشرحه سهل.
* تكرار الموقف التعليمي: قد يكرر المعلم شرح درس معين للمرة العشرين أو الخمسين. وعلى المعلم أن لا يفقد الحماس للتدريس نتيجة لتكرار الشرح. ومن المفيد له في هذا المجال أن يواصل تعلمه، وأن يضيف إلى معلوماته السابقة معلومات أخرى تعلمها فيما بعد[٤٨].

ولا يقف اهتمام معلم التربية الإسلامية عند نقل المعرفة، بل يهتم كذلك بتشكيل شخصية المتعلمين؛ ولعل هذ يفسر اعتبار ابن خلدون التعليم من جملة الصناعات التي لايستغني عنها المجتمع. والتربية الإسلامية التي تهدف إلى صياغة شخصية المتعلم لاتعتبره كائناً سلبياً، بل تعتبره كائناً إيجابياً له مشاعره ودوافعه وانفعالاته. والتربية الحقة هي التي تحافظ على الفطرة وتعمل على

رعايتها وتنميتها. وهذه التربية تعطي المعلم سلطة كبيرة دون أن يضر ذلك بالطرف الآخر وهو المتعلم؛ فشراكة كل منهما في الأجر تجعل العملية التربوية متناغمة خالية من التناقضات. وهذا يظهر بوضوح نظرة الإسلام الوسطية إلى طبيعة عملية التدريس.

أهم طرق التدريس

يتّبع المعلم أكثر من طريقة في التدريس، وأشهر الطرق التي يمكن اتباعها في مرحلة التعليم الجامعي طريقة المحاضرة وطريقة المناقشة والطريقة الاستقصائية.

طريقة المحاضرة:

وهذه أكثر طرق التدريس شيوعاً في التدريس الجامعي. وهي طريقة سهلة وأكثر سلامة وأمناً من غيرها؛ ولهذا لم تستطع طرق التدريس الحديثة زحزحتها عن مكانتها. ومن أبرز مزايا هذه الطريقة:

* تضمن للطالب قدراً معيناً من المعارف تمكنه من النجاح.
* تنقل المعرفة إلى عدد كبير من المتعلمين.
* توفر الوقت للمتعلم، فليس من السهل أن يصل كل متعلم إلى المصادر التي يستعين بها المحاضر الذي لديه خبرة واسعة في مجال تخصصه.

ولكن طريقة المحاضرة قد تفقد بعض مزاياها نتيجة لبعض الممارسات غير الملائمة. ومن هذه الممارسات.

* عدم وجود مقدمة ملائمة.
* فقدان الاتصال مع المتعلمين.

* تركيز المحاضر على ملاحظاته المدونة.
* الاستمرار في المحاضرة على وتيرة واحدة.
* الإكثار من الاقتباسات الطويلة.
* إثارة الجدل حول قضايا ثانوية أو غامضة.
* استخدام عبارات غامضة.
* إظهار الحيرة والتردد.

إن طريقة المحاضرة لا توصل إلى الهدف المطلوب إلاَّ إذا راعى المعلم مجموعة من الضوابط، وتوافرت في المحاضرة مجموعة من المعايير يمكن أن تجمل في النقاط التالية:

* أن يكون المعلم متمكناً من المادة العلمية التي يدرسها
* أن يكون المعلم قادراً على حفز المتعلمين على مواصلة الاستماع إليه. ويتطلب هذا مجموعة من الإجراءات، من بينها تجنب رتابة الصوت.
* أن تصل الأفكار عبر الكلمات بصوت واضح.
* أن يخطط المعلم للمحاضرة ويعدّ لها إعداداً ملائماً.
* أن تبدأ المحاضرة بتهيئة مناسبة تعطي الصف رغبة في بدء الرحلة التعليمية.
* أن يتم التأكيد في المحاضرة على المفاهيم الأساسية.
* أن تتاح الفرصة للمتعلمين لطرح بعض الأسئلة.
* أن يتضمن عرض المادة العلمية أمثلة كافية.
* أن تنتهي المحاضرة بخاتمة، فالميل إلى الإغلاق عند المتعلمين يلزم المعلم الانتهاء من المحاضرة قبل انتهاء الوقت المحدد لها؛ حتى يبين لهم ماتم إنجازه في الدرس[٤٩]

طريقة المناقشة:

إذا كان معظم وقت الحصة من نصيب المعلم في طريقة المحاضرة، فإنّ وقت الحصة يوزع في الطريقة الحالية على المعلم والمتعلمين؛ فالوقت الذي يقضيه المعلم في الحديث في طريقة المناقشة أقل مما هو عليه في طريقة المحاضرة. ومن المفيد أن يحدد المعلم المفاهيم والمبادئ الأساسية التي يتضمنها الدرس، وأن تعطى أمثلة كافية على كل مفهوم. ويشترك المتعلمون مع المعلم في بلورة المفاهيم الأساسية واستنتاج تعريفات للمفاهيم والمصطلحات الواردة في النصوص وفي طريقة المناقشة يطرح المعلم عدداً من الأسئلة، مثلما أنه يشجع المتعلمين على طرح أسئلة أخرى. ومن الأمور المهمة التي ينبغي الالتفات إليها فيما يتعلق بالأسئلة التي تطرح أثناء المناقشة:

* على المعلم أن لايهمل الأسئلة التي يطرحها المتعلمون أو أن يستخف بها، حتى وإن كانت غير جادة.
* للأسئلة قيمة توجيهية في عملية التعلم: ولذا يجب أن تعطى الأولوية للأسئلة التي ترتبط بالأهداف.
* على المعلم أن يطرح أسئلة تستثير التفكير، وتؤدي إلى تنمية العمليات العقلية العليا، مثل: التقويم، والاستنتاج، والمقارنة. ومن الخطأ أن يركز المعلم على الأسئلة التي تقيس القدرة على التذكر
* ينصح المعلم بالتوقف فترة قصيرة بعد طرح السؤال. حتى يجد المتعلمون متسعاً من الوقت للتفكير في الجواب.
* ينصح المعلم بمساعدة المتعلم على اكتشاف الجواب وهذا يعني أن المتعلم الذي يعطي جانباً من الجواب الصحيح يستحق التشجيع لا التثبيط [٥]

إن طريقة المناقشة طريقة حيوية؛ لإنها تنقل المتعلم من دور المشاهد أو المستمع إلى دور الشريك في الموقف التعليمي؛ فهي تحفز المتعلمين على التعلم، وتطور مهاراتهم وقدراتهم على التقويم وصياغة الأفكار والحوار.

وينتج عن هذا كله توضيح المفاهيم وتثبيتها في عقولهم. لكن هذا لايتم إلاّ إذا روعيت مجموعة من الضوابط، منها:

* التخطيط والإعداد: قد يكون من السهل على المعلم أن يبدأ الدرس بالمناقشة؛ ولكن يصعب عليه الاستمرار في مناقشة هادفة مالم يكن قد أعد للأمر عدته.
* إزالة العقبات التي تضر بالمناقشة: المعلم مسئول عن حسن سير المناقشة. ومن الحكمة أن يبعد المتعلمين عن المناقشات التي قد تتحول إلى جدل عقيم[٥١].
* تقديم المعلومات الضرورية: لابد أن يعرف المتعلمون الموضوع الذي تجري مناقشته؛ ومعنى هذا أن المناقشة لاتبدأ من فراغ. ومن المهم أن يقدم المعلم للمتعلمين بعض المعلومات قبل البدء بالمناقشة، أو أن يطالبهم بقراءة نصوص محددة.
* تلخيص مايتم الاتفاق عليه: من المفيد تلخيص ما يتوصل إليه المناقشون لقضية معينة قبل الانتقال إلى قضية أخرى.
* أخذ عامل الزمن بعين الاعتبار: للحصة وقت محدد، ويفترض أن يعي المعلم الوقت الذي يلزم لمناقشة قضية معينة، وأن يربط ذلك بالوقت المتاح له في قاعة التدريس.
* حث المتعلمين على الاشتراك في المناقشة: من الخطأ أن يتصدر بعض المتعلمين النقاش وأن يبقى غالبيتهم في الظل. فالمناقشة مفتوحة للمتعلمين جميعاً، وهذا يتطلب حث المعلم المترددين منهم على المشاركة.

طريقة الاستقصاء:

توسع هذه الطريقة دائرة مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي أكثر من سابقتها؛ فالعبء الأكبر من الجهد يعتمد على المتعلم. وأول خطوة في التعلم حسب الطريقة الاستقصائية هو شعور المتعلم بالمشكلة. وقد ينجح المعلم في إيصال المتعلم إلى هذه المرحلة عن طريق طرح سؤال يربك الطالب ويوقعه في الحيرة. فإذا كان موضوع الدرس الفطرة وذكر المتعلم أن الفطرة تعني الإسلام طلب منه المعلم أن يفكر في قوله تعالى: ﴿واللهُ أخرجكم من بطون أُمهاتكم لاتَعْلَمونَ شيئاً﴾[٥٢]. ومن الوسائل الأخرى التي تستخدم لتوليد الشعور بالمشكلة أن يوزع المعلم نصاً معيناً على المتعلمين ويطالبهم بقراءَته قراءة صامتة، ثم يسألهم سؤالاً أو أكثر لسبر غور تفكيرهم، وجعلهم يركزون على القضية التي تستحق مزيداً من البحث والدراسة[٥٣].

أمّا الخطوة الثانية فهي تحديد المشكلة، إذ لابد من تحديد معالم المشكلة. وعلى المعلم أن يشجع المتعلمين على صياغة أسئلة واضحة تتعلق بالمشكلة. ومن الأسئلة التي يمكن أن تثار في موضوع الفطرة: هل الفطرة تعني الإسلام أو الإيمان أو القابلية للإسلام؟ ماعلاقة الفطرة بالبيئة؟ هل يرث الطفل الفطرة كما يرث صفاته الجسمية؟

والخطوة الثالثة هي مناقشة الاحتمالات المتعددة لحل المشكلة، وهي في مثالنا السابق تعني أن يشترك المتعلمون في مناقشة الأدلة ذات الصلة بهذا الموضوع، ومنها:

* حديث الرسول ﷺ: «كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه»[٥٤].

* تفسير قوله تعالى: ﴿واللهُ أخرجكم من بطون أمهاتكم لاتعلمون شيئاً﴾
* تفسير قوله تعالى: ﴿فِطرةَ اللهِ التي فَطرَ النّاسَ عليها﴾[٥٥].
* تفسير قوله تعالى: ﴿وإذ أخذ ربُكَ مِنْ بني آدم من ظُهورهم ذُرِيّتهُم وأشهدهم على أنْفُسِهِمْ ألسْتُ بِربّكُمْ قالوا بَلى شَهِدْنا﴾[٥٦]

فالمعلم يوزع على المتعلمين المادة التعليمية، ويعطيهم وقتاً كافياً لقراءَتها، ثم يشرع بعد ذلك في مناقشة الموضوع، ويشجع كل متعلم على أن يشترك في هذه المناقشة. فالمعلم لا يكتفي بإثارة المشكلة، ولكنه يهيء الجو المناسب للتفكير، ويهيء المناخ المناسب للتفاعل الصفي.

وأمّا الخطوة الرابعة والأخيرة فهي الوصول إلى جواب محدد للمشكلة بعد إخضاع الآراء المتعددة للنقد والتقويم في ضوء الأدلة المتوافرة.

من مزايا طريقة الاستقصاء أنها تنمي قدرات المتعلم، وتستثير دوافعه للتعلم؛ إنّه يشترك في اكتشاف الحقائق. ثم إن هذه الطريقة تنمي في المتعلم الميل لتقبل آراء الآخرين الذين يختلفون معه في الرأي. والمناقشة التي تسبق الوصول إلى الجواب المحدد تهذب مهارات المتعلم التي تتعلق بالاستماع والكلام والسؤال وإدارة الحوار. كما أنها تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات فترة أطول، وتحسن الفهم والاستيعاب والتفكير الناقد.

لكن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت أطول مما تحتاج إليه طرق التدريس الأخرى. وأهم ما يوجه إليها من نقد أن النجاح في استخدامها يحتاج إلى معلمين ذوي خبرة واسعة في التخطيط للتدريس.

الخصائص المثلى لطريقة التدريس

يظهر مما تقدم أن التدريس عملية معقدة، وأن طريقة التدريس لا تؤتي ثمارها إلاّ إذا توافرت فيها مجموعة من الخصائص أو السمات. ولذا فإن الدراسة الحالية تختتم بإبراز أهم هذه الخصائص.

أولاً: ارتباط الطريقة بالعقيدة:

تنبع الطريقة في المجتمعات الوضعية من فلسفة تلك المجتمعات. فالفلسفة التربوية التي لا تؤمن بقيم ثابتة تقلل من قيمة التعلم عن طريق القدوة، بل قد تلغي هذه الطريقة، والفلسفة التربوية التي تدعو إلى الإلحاد تنكر أهمية الحساب في اليوم الآخر في توجيه سلوك المتعلمين، وتحصر تعزيز السلوك الملائم في الثواب المرتبط بالحياة الدنيا. والمربي المسلم يبدأ الدرس باسم الله وحمده والثناء عليه، والصلاة والسلام على رسول الله، ﷺ، ويختمه بمثل ما بدأ به. ولا ينحصر تأثير العقيدة الإسلامية في بداية الدرس ونهايته، بل ينطبق ذلك على كل عمل يقوم به المعلم والمتعلم على حد سواء باعتبارهما شريكان في الأجر. فالمعلم المسلم يعدل بين المتعلمين ويشفق عليهم ويعاملهم معاملة أبنائه اقتداء بالرسول، ﷺ.

ثانياً: المعلم يحتل مكانة سامية:

لقد بالغت بعض الفلسفات التربوية حينما اعتبرت المتعلم وكأنه صفحة بيضاء قابل لأن ينقش عليها مايريده المعلم بصرف النظر عن أية عوامل أخرى. وأخطأت

كذلك الفلسفات التربوية و بخاصة التربية البراغماتية التي ظهرت في أمريكا في مطلع القرن العشرين، عندما بالغت في الدور الذي يقوم به المتعلم، ووضعت قيوداً كبيرة على حرية المعلم. والتربية الإسلامية تربية وسطية تحارب الغلو في مجالات الحياة كلها، فهي تعلي من مكانة المعلم وتمنحه سلطة قوية تمكنه من قيادة العملية التربوية قيادة حكيمة بعيدة عن التسلط والضعف مادام ملتزماً بالمبادئ الإسلامية. وأهم ما يميز سلطة المعلم المسلم. أنها تنبع من مصادر عديدة، أهمها: الكتاب والسنة. والإسلام يلزم كل عالم بالتعليم، ويشترط في المعلم أن يكون عالماً.

ثالثاً: مراعاة نفسية المتعلمين:

المتعلم أهم ركن في الموقف التعليمي، وتفشل كل طريقة في التدريس لاتأخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار. ولهذا السبب فإن المعلم مطالب بمراعاة اتجاهات المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم ومستوى النضج الفكري لديهم. ولنا في هذا المجال أسوة حسنة في الرسول، ﷺ.

روى الإمام الترمذي -رحمه الله- الحديث التالي:

«دخل أعرابي المسجد والنبي، ﷺ، جالس، فصلى. فلما فرغ قال: اللهم ارحمني ومحمداً ولاترحم معنا أحداً. فالتفت إليه النبي، ﷺ، فقال: لم تَحَجَّرْتَ واسعاً. فلم يلبث أن بال في المسجد. فأسرع إليه الناس، فقال النبي، ﷺ: أهريقوا عليه سجْلاً من ماء، ثم قال: إنّما بعثتم ميسرين، ولم تبعثوا مُعَسِّرين»(٥٧)

فالرسول، ﷺ، عالج هذا الموقف الشاذ بمنتهى الحكمة، ونبه الصحابة إلى ضرورة معرفة حال المتعلم.

رابعاً: التوازن بين مايقوم به المعلم والمتعلم:

تنبثق هذه الخاصية من النقطتين السابقتين. ومن الخطأ أن نفترض أن الإقرار بأهمية المعلم أو المتعلم يقتضي إنكار أهمية الطرف الآخر. وتقتضي الحكمة أن يسأل المعلم نفسه في كل درس يدرسه السؤال الآتي: ما الذي يتوجب عليّ القيام به، وما الذي ينبغي على المتعلم القيام به؟ والطريقة المثلى توازن بين ما يقوم به كل منهما في ضوء متغيرات عديدة، منها: شخصية المتعلم وخبراته السابقة، وطبيعة الدرس، والوقت المخصص للتدريس.

خامساً: الارتباط الوثيق بالقيم الاجتماعية:

للطريقة بعد اجتماعي، فالمتعلمون يعيشون في المؤسسات التربوية في مجتمعات صغيرة؛ وهذه تترك بصمات واضحة على شخصية المتعلم. ولاتستطيع طريقة التدريس أن تتجاهل حقيقة تأثر المتعلم بأقرانه ومن يدرس معهم في المؤسسة التربوية. ثم إن المجتمع له مطالب لا تستطيع المؤسسة التعليمية تجاهلها. فالقيم السائدة في المجتمع تلزم المعلم باتخاذ اجراءات معينة في التدريس دون سواها.

سادساً: الاستناد إلى نظرية واضحة في المعرفة:

يرغب المعلم في نقل مجموعة من المعارف إلى المتعلمين؛ ولذا فإن نجاح طريقته في التدريس يعتمد على عدة عوامل منها مدى ادراكه لطبيعة المعرفة التي

يدرسها. والمعرفة في الإسلام لها عدة مصادر، والمعرفة التي جاء بها الوحي ترشد الإنسان وتوجهه لما فيه خير الدارين، وهي توجّه المعرفة التي يكتسبها الإنسان بالعقل والحواس. والإسلام لايضع الحواجز بين المعرفة التي جاء بها الوحي وأنواع المعارف الأخرى. وخلود رسالة الإسلام تعني تفاعل الآيات القرآنية والأحاديث النبوية مع القضايا المعاصرة. ومما يضعف طريقة التدريس أن يقتصر المعلم على ذكر أمثلة من الماضي متجاهلاً متطلبات الواقع الذي تعيشه المجتمعات الإسلامية. ثم إن المعرفة ذات طبيعة تراكمية، فالفقه الإسلامي ثمرة فكر الفقهاء المسلمين، منذ بزوغ نور الإسلام وحتى يومنا هذا.

ويخطئ كل من يعتقد أنه يستطيع أن يتجاهل هذا التراث الفكري ويزعم أنه الوحيد الذي يفهم الفقه فهما سليماً، مثلما فعل مؤلف كتاب الكتاب والقرآن. ويلاحظ المربي الأمريكي جون ديوي أن هذه الحقيقة تنطبق حتى في المعرفة المكتسبة في المجتمعات الوضعية حين يقول:

«وهناك مجموعة متراكمة من الطرق الثابتة للوصول إلى النتائج، وهي مجموعة أثبتتها الخبرة الماضية والتحليل الذهني، وإذا جهلها الفرد كان هو الخاسر»[٥٨]

سابعاً: المرونة والتطور:

الطريقة مجموعة من الإجراءات أو الأساليب التي توصل إلى الهدف؛ فهي في الأساس خادمة للهدف وليست هدفاً في حد ذاتها. ونظراً لتأثر الطريقة بمجموعة من العوامل، فإنها تفشل إن سارت على نمط واحد مع تغير الظروف والأحوال. ومن الخطأ الكبير أن تفرض المؤسسة التربوية على معلميها طريقة معينة لا يحيدون

عنها قيد أنملة. ويستطيع المعلم تطوير طريقته وتكييفها باختلاف الظروف إذا ما اتصف بمجموعة من الخصال، منها: الثقة بالنفس، وتفتح العقل، والإخلاص في العمل، وتحمل المسئولية، وحب الاستطلاع، والرغبة في التعليم. لقد خطا تعليم اللغات خطوات واسعة إلى الأمام، ووضعت مختبرات اللغات تحت تصرف المعلمين والمتعلمين. ومع أن مختبرات اللغات متوافرة في معظم الجامعات الإسلامية إلاّ أن معلمي التلاوة لم يبذلوا أدنى جهد للاستفادة من هذه المختبرات في تعليم التلاوة. ويبدو أن داء الإلفة مسئول عن هذه الظاهرة.

فالواجب يقتضي الاستفادة من كل ما سخره الله سبحانه وتعالى لتعلم الإنسان، ولاشك في أن مختبرات اللغات هي من بين الأمور التي تدخل في باب التسخير.

ثامناً: تنويع أساليب التدريس:

يصعب على المعلم تحقيق أهداف الدرس إذا ما اقتصر على اسلوب واحد في تدريسه. ويمكن أن يقال إنه كلما نَوّعَ المعلم في الأساليب كان هذا لصالح عملية التعلم. فالرسول، ﷺ، استخدم أكثر من أسلوب، فكان سائلاً في موقف، ومجيباً في موقف آخر. لقد شرح للمسلمين مبادئ دينهم شرحاً نظرياً، وطبق عملياً ما كان يريد تعليمه في مواقف أخرى. روى الإمام البخاري، رحمه الله، أن النبي، ﷺ، توضأ فأحسن الوضوء، ثم قال:

«من توضأ مثل هذا الوضوء، ثم أتى المسجد فركع ركعتين، ثم جلس غفر الله ما تقدم من ذنبه»[٥٩]

ومن أساليب التنويع التي يمكن اتباعها في الجامعات تكليف المتعلمين بكتابة البحوث شريطة أن تتم مناقشتها، وأن يعرف كاتب البحث نقاط القوة ونقاط الضعف في بحثه. ومن المفيد التنبيه هنا إلى أن تكليف المتعلمين بواجبات معينة لاتشكل ضمانة كبيرة للتعلم إلاّ إذا كان المعلم على اطلاع بما يقوم به المتعلمون. فقد يكون النشاط الذي يقوم به المتعلم بعيداً عن التربية أو قليل الفائدة. والطريقة المثلى تضع الضوابط للأنشطة التي يقوم بها المتعلمون وتحدد الهدف الذي يقف وراء كل أسلوب أو نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم على حد سواء.

إن طريقة التدريس جزء لايتجزأ من المنهاج، وتستمد نظرية المنهاج من النظرية العامة للتربية. ولما كانت النظرية الإسلامية العامة للتربية متميزة في مصادرها وغاياتها وتوجهاتها، فإن طريقة التدريس في علوم الشريعة، يجب أن تكون متميزة في كل عصر من العصور. وكل خروج عن هذه القاعدة يقتضي البحث في مظاهره وأسبابه.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين. وصلى الله على سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن سار على نهجه إلى يوم الدين.

قائمة المصادر

١- القرآن الكريم.

٢- إبل، كنيث.
حرفة التعليم. -ترجمة عمران أبوحجلة. -عمان: مركز الكتاب الأردني، ١٩٨٦م.

٣- ابن جماعة، بدر الدين الكناني.
تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم. -بيروت: دار الكتاب العلمية، د.ت.

٤- ابن خلدون، عبدالرحمن
المقدمة. -تحقيق حجر عاصي. -بيروت: دار ومكتبة الهلال،١٩٨٣م.

٥- ابن منظور، أبوالفضل جمال الدين بن مكرم
لسان العرب. -بيروت: دار صادر، د.ت. -(١٥) جزءاً.

٦- البخاري، أبوعبدالله محمد بن اسماعيل.
صحيح البخاري. -تحقيق محب الدين الخطيب. -القاهرة: المطبعة السلفية، ١٩٨٣م. -(٤) أجزاء.

٧- الترمذي، أبوعيسى محمد بن سورة
سنن الترمذي. -تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. -ط٢. -بيروت: دار الفكر، ١٩٨٣م. -(٥) أجزاء.

٨- ديوي، جون
الديمقراطية والتربية. -ترجمة نظمي لوقا. -القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م.

٩- الرازي، محمد ابن أبي بكر بن عبدالقادر
مختار الصحاح. -بيروت: دار الفكر، د.ت.
١٠- الزرنوجي، برهان
تعليم المتعلم طريق التعلم. -القاهرة: شركة مصطفى البابي الحلبي. وأولاده، ١٩٧٨م.
١١- الصابوني، محمد علي
مختصر تفسير ابن كثير. -بيروت: دار القرآن الكريم. - (٣) أجزاء.
١٢- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير
جامع البيان عن تأويل آي القرآن. -بيروت: دار الفكر، ١٩٨٤م. - (٣٠) جزءاً في (١٥) مجلداً.
١٣- عبد الأميرشمس الدين
الفكر التربوي عند الإمام الغزالي. -بيروت: دار اقرأ، ١٩٨٥م.
١٤- عبدالحميد الهاشمي
الرسول العربي المربي. -ط٢. -الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع ١٩٨٥م.
١٥- عبدالمنعم العمري
أثر طريقة الاستقصاء في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة دراسات في الفكر العربي الإسلامي لدى طلبة كليات المجتمع في الأردن -رسالة ماجستير- الجامعة الأردنية، ١٩٩٠م.
١٦- الغزالي، أبوحامد
إحياء علوم الدين. -بيروت: دار المعرفة، د.ت. - (٥) مجلدات.

١٧- فينكس، فيليب
فلسفة التربية. -ترجمة محمد لبيب النجيحي. -القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥م.

١٨- محمد عمارة
إسلامية المعرفة. -القاهرة: دار الشرق الأوسط للنشر، ١٩٩١م.

١٩- مسلم بن الحجاج
صحيح مسلم. -تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. -بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٦٥م. - (٥) أجزاء.

٢٠- **American Association of Colleges for Teacher Education** A Call for Change in Teacher Education. -**Washington DC., 1985.**

٢١- **Brubacher John.** Modern Philosophies of Education. -**New York Mc Graw -Hill Book Company 1969.**

٢٢- **Bulletin of the School of Education**-Indiana University. -Vol, 27, No, 21.

٢٣- Child, Dennis **Application of of psychology for the teacher - London: Holt, Rinehart and Winston, 1986.**

٢٤- Dewey, John **Experience and Education -New York: Collier Books, 1963.**

الهوامش

(١) ابن منظور: لسان العرب، ج١٠، ص٢١٥-٢٢٤.
الرازي: مختار الصحاح، ص٣٩١.

(٢) طه: ٦٣.

(٣) طه: ١٠٤.

(٤) الجن: ١٦.

(٥) الطبري: جامع البيان، ج١٦،ص١٨٢-١٨٣.

(٦) المصدر السابق: ص٢١١.

(٧) الصابوني: مختصر تفسير ابن كثير، ج٣، ص٥٥٩.

(٨) النساء: ١٦٨ + الأحقاف: ٣٠

(٩) النساء: ١٦٩.

(١٠) طه: ٧٧.

(١١) المؤمنون: ١٧.

(١٢) الجن: ١١.

(١٣) الطبري: جامع البيان، ج١٨، ص١٢ + ج٢٩، ص١١٢.

(١٤) مسلم: صحيح مسلم، ج٢، ص١٠٩١، كتاب الرضاع، رقم الحديث٦١.

(١٥) البخاري: صحيح البخاري، ج١، ص٤٢، كتاب العلم -باب ما كان النبي، صلى الله عليه وسلم، يتخولهم بالموعظة والعلم كي لاينفروا- رقم الحديث٦٨.

(١٦) الزرنوجي: تعليم المتعلم طريق التعلم، ص٥٤.

(١٧) ابن خلدون: المقدمة، ص٢٧٥.

(١٨) ديوي: الديمقراطية والتربية، ص١٥٠ - ١٥٣.

(١٩) ابن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم في أدب العلم والمتعلم، ص٥٦.

(٢٠) عبدالأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند الإمام الغزالي، ص٢٣٥.

(٢١) الكهف: ١٠٦.

(٢٢) البينة: ٨.

(٢٣) ديوي: الديمقراطية والتربية، ص٥٩ - ٦٠.

(٢٤) الغزالي: إحياء علوم الدين، ج١، ص٥٧.

(٢٥) ابن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم، ص٥٢.

(٢٦) فينكس: فلسفة التربية، ص٥٠٩.

(٢٧) المصدر السابق: ص٥١٦.

(٢٨) الإسراء: ٩٠.

(٢٩) محمد عمارة: إسلامية المعرفة، ص٨٥ - ٨٦.

(٣٠) ديوي: الديمقراطية والتربية، ص٣٠٥.

(٣١) محمد عمارة: إسلامية المعرفة، ص٨١ - ٨٣.

(٣٢) انظر: البقرة ٢٥٥ + الإسراء: ٨٥ + لقمان: ٤٣.

(33) Brubacher: Modern Philosoghies of Education, p.248.

(٣٤) ابن خلدون: المقدمة، ص٣٣١.

(35) Brubacher: Op. Cit., p.256.

(٣٦) ابن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم، ص٣٣.

(٣٧) مسلم: صحيح مسلم، ج١، ص٤٠، كتاب الإيمان، رقم الحديث ١١.

(38) Brubacher: Op. Cit., P.251.

(٣٩) الغزالي: إحياء علوم الدين، ج١، ص٥٦ - ٥٧.

(٤٠) قريش: ٣- ٤.

(٤١) الزرنوجي: تعليم المتعلم طريق التعلم، ص٣٣.

ابن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم، ص ٤٧ - ٦٦.

(42) Bulletin of the School of Education, Indiana University, Vol.27, No.21, P. 58.

(43) American Association of Colleges for Teacher Education: A Call for Change in Teacher Education, P. 31.

(٤٤) ابن جماعة: تذكرة السامع والمتكلم، ص٣٠ - ٣٦.

(45) Brubacher: Modern Philosophies of Education, P. 238.

(46) Dewey: Experience and Education, P. 58.

(٤٧) فينكس: فلسفة التربية، ص٧٨ - ٨٠.

(٤٨) بولياس وزميله: المعلم أمة في واحد، ص٤٢ - ٤٥.

(٤٩) إبل: حرفة التعليم، ص ٥٤ - ٦٥.

(50) Child: Applications of Psychology for the Teacher, pp. 66-67.

(٥١) إبل: حرفة التعليم، ص٧٦،

(٥٢) النحل: ٧٨.

(٥٣) عبدالمنعم العمري: أثر طريقة الاستقصاء في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة دراسات في الفكر العربي الإسلامي.

(٥٤) البخاري: صحيح البخاري، ج١، ص٤٢٤ -كتاب الجنائز- باب ماقبل في أولاد المشزكين. رقم الحديث (١٣٨٥).

(٥٥) الروم: ٣٠.

(٥٦) الأعراف: ١٧٢.

(٥٧) الترمذي: سنن الترمذي، ج١،ص٩٩.

(٥٨) ديوي: الديمقراطية والتربية، ص١٥٥.

(٥٩) البخاري: صحيح البخاري، ج٤، ص١٧٩. كتاب الرقاق -باب قوله تعالى: «يا أيها الناس إن وعد الله حق» رقم الحديث ٦٤٣٣.

عيد، يحي إسماعيل. (١٩٩٥). التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة. في: «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢. تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (١١١- ١٥٢)

التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة

أ. يحيى إسماعيل عيد

وزارة التربية والتعليم/ الأردن

مقدمة

تُعد عملية التقويم قديمة قدم الإنسان نفسه، إذ بدأت مع بداية خلق آدم، عليه السلام، فبعد أن خلق الله تعالى آدم، عليه السلام، علّمه الأسماء، ثم وضعه في موقف اختباري، فتفوق على الملائكة[1]. قال الله تعالى:

﴿وعَلّمَ آدمَ الأسماءَ كُلها ثمَّ عَرَضَهُم على الملائكة فقالَ أنبئوني بأسماء هؤلاء إنْ كنتم صادقين * قالوا سُبحانكَ لا علمَ لنا إلا ما عَلّمْتَنَا إنّكَ أنت العليمُ الحكيمُ * قال يا آدمُ أنْبِئْهُمْ بأسمائهِم فلَمَّا أنبأهم بأسمائهم قال ألمْ أقل لكمْ إني أعْلَمُ غَيْبَ السموات والأرض وأعلمُ ما تُبدونَ وما كُنتُم تكتمون﴾[2].

إن علوم الشريعة ربانية في أصولها، وتتعامل مع الإنسان باعتباره كلاً متكاملاً، وتسعى إلى تنمية شخصيته من النواحي الجسمية، والعقلية والقلبية، والاجتماعية، مستضيئة بنور الشريعة الإسلامية، لتحقيق غاية خلق الإنسان ووجوده، المتمثلة في تحقيق العبودية التامة لله تعالى. فالتقويم في هذه العلوم لا بد من أن يكون متميزاً، لتميز الهدف العام الذي تسعى إليه.

ويهدف هذا البحث الاجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مفهوم التقويم في علوم الشريعة؟.

٢- ما المبادىء التي ترتكز عليها عملية التقويم في علوم الشريعة؟.

٣- ما المجالات التي يتناولها التقويم في علوم الشريعة؟.

٤- ما الأدوات المستخدمة في عملية التقويم في علوم الشريعة؟.

٥- ما خصائص التقويم التربوي الجيد؟.

٦- ما الأدوات التقويمية الحديثة التي يمكن إضافتها للتقويم التربوي في علوم الشريعة؟

٧- ما واقع التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة؟

مفهوم التقويم

تقتضي معرفة أي مفهوم أو مصطلح الوقوف على أصله اللغوي، قبل تعرّف معناه الإجرائي والاصطلاحي، لما بين المعنيين من علاقة وصلة. ولقد وقع خلط كبير بين عدد من المصطلحات التربوية، التي تتعلق بعملية التقويم، فتارة تستخدم مصطلح الامتحان، وثانية يستخدم مصطلح الابتلاء، وثالثة الاختبار، ورابعة التقييم إضافة إلى المصطلح التربوي الأكثر شيوعاً وهو التقويم.

الامتحان: من:" مَحَنَ"، فيقال محن فلاناً بمعنى جربه، والامتحان بمعنى الاختبار والابتلاء[٣]. ولقد ورد ذكر الامتحان في القرآن الكريم مرتين، إذ كانت الآية الأولى في سورة الحجرات، حيث أمر الله تعالى الصحابة أن يخفضوا أصواتهم عند تحدثهم إلى النبي ﷺ أو تكلموا مع غيره بين يديه، إجلالاً له. وجعل الله تعالى الاستجابة لهذا الأمر دليلاً على صدق الإيمان. قال الله تعالى: ﴿إنَّ الذين

يَغُضُّونَ أصواتَهُم عِندَ رَسولِ اللهِ أولئكَ الذينَ امتحَنَ اللّهُ قلوبَهُمْ للتّقوى لهُمْ مغفرةٌ وأجرٌ عظيمٌ﴾[٤].

قال ابن عباس مفسراً هذه الآية: إن الله طهرهم من كل قبيح، وجعل في قلوبهم الخوف من الله تعالى والتقوى[٥]. وكانت الآية الثانية في سورة الممتحنة، حيث أمر الله تعالى النبي ﷺ المؤمنين أن يمتحنوا إيمان المهاجرات من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة، بعد توقيع صلح الحديبية، لتحديد سبب الهجرة واتخاذ قرار بقبول التحاقهن بالمجتمع الإسلامي، أو ردهّن إلى أهلهن بمكة المكرمة. قال ابن عباس، رضي الله عنهما، في تفسير قوله الله تعالى: ﴿يا أيُّها الذينَ آمنوا إذا جاءكُم المؤمناتُ مُهاجرات فامتحنوهُنَّ اللّهُ أعلمُ بإيمانِهِنَّ فإنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤمِنات فلا ترجِعوهُنَّ إلى الكُفّار﴾[٦].

إن المحنة أن تُستحلف المهاجرة بالله تعالى أنها ما خرجت من بغض زوجها، ولا رغبة في التحول من أرض إلى أرض، ولا التماساً لدنيا، ولا عشقاً لرجل منها، بل حباً لله ولرسوله. فإذا حلفت بالله الذي لا إله إلا هو على ذلك، أعطى النبي ﷺ زوجها مهرها وما أنفق عليها ولم يردها عليه[٧].

والابتلاء: مشتقة من الفعل بَلاَ، فيقال بلا الرجلَ بمعنى اختبره والابتلاء بمعنى الاختبار[٨]. ولقد وردت كلمة الابتلاء ومشتقاتها في القرآن الكريم سبعاً وثلاثين مرة، كلها بمعنى التقويم. ومثال ذلك قول الله تعالى: ﴿ولَنبلُوَنكُم حتى نَعْلَمَ المجاهدين مِنكُمْ ونَعلَمَ الصَّابِرينَ ونَبلُوَ أخبَارَكُمْ﴾[٩].

وتفيد هذه الآية أن الله تعالى يختبر المؤمنين بالشرائع، وإن علم عواقب الأمور، حتى يميز المجاهدين والصابرين، وهذا العلم هو الذي يقع به الجزاء، لأنه إنما يجازيهم بأعمالهم لا بعلمه القديم عليهم، فالجزاء بالثواب والعقاب يقع على

علم الشهادة[١٠]. ومن ذلك الابتلاء الذي تعرض له إبراهيم، عليه السلام، وقصه علينا القرآن الكريم، قال الله تعالى: ﴿وإذِ ابْتلى إبراهيمَ رَبُّهُ بكلماتٍ فَأتَمَّهُنَّ قالَ إنّي جاعِلُك للنَّاسِ إماماً قالَ ومِنْ ذُرِّيتي قالَ لا يَنَالُ عَهْدي الظالمين﴾.[١١]

والابتلاء هنا يعني الامتحان والاختبار وهو أمر وتعبد. والوظائف التي كلف الله تعالى إبراهيم، عليه السلام، قام بها كلها، وكان من جُملة الاختبارات التي امتحن الله تعالى بها إبراهيم، عليه السلام، ذبح ولده[١٢] قال أبو بكر الوراّق: قام إبراهيم بشرط ما ادعى، وذلك أن الله تعالى قال له: أسلم، قال أسلمت لرب العالمين، فطالبه الله بصحة دعواه، فابتلاه في ماله وولده ونفسه، فوجده وافياً لذلك[١٣].

الاختبار: من «خَبَرَ»، فيقال خبر الشيء، بمعنى عرف خبره على حقيقته، والاختبار بمعنى الامتحان والابتلاء، ومثال ذلك ما رواه علي بن أبي طالب، رضي الله عنه، قال: كان رسول الله ﷺ يتخبر عن بدر[١٤] فلما بلغنا أن المشركين قد أقبلوا، سار رسول الله ﷺ إلى بدر. بمعنى أن النبي ﷺ كان يرسل رجالاً في أثر قريش، ليأتوه بأخبارهم ويقرر موقفه العسكري بناء عليها.

التقييم: كلمة مستحدثة على غير قياس، شاع استخدامها على اللسان العربي في الكتابات والمؤلفات، مما حدا بمجمع اللغة العربية في القاهرة إلى إجازة استخدامها وإلحاقها بالتقويم، ومعناها جعل قيمة للشيء[١٥].

التقويم: من "قَوَمَ" فيقال قَومَ المِعْوج بمعنى أصلحه، ويقال قوم الشيء، والسلعة بمعنى بين قيمتها. وجاء التقويم بمعنى بيان حساب الزمن والسنين والشهور والأيام، وتقويم البلدان تعني تحديد مواقعها وبيان ظواهرها[١٦]. والمقَوم هو الشخص الذي يقوم بتحديد قيم الأشياء وأثمانها والصواب والخطأ فيها.

وفي الاصطلاح التربوي للتقويم التربوي تعريفات كثيرة نذكر منها:

أ. إنه عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار حكم، أو قرار يتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي[١٧].

ب. إنه عملية إصدار حكم على الأفكار، والأعمال، وطرائق التدريس، والمواد، وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، باستخدام معايير معينة لتقوّم مدى ملاءمتها، وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها[١٨].

ج. عملية مستمرة تهدف إلى معرفة ما تحقق من الأهداف التربوية.

د. عملية التقويم ليست مجرد إعطاء درجة أو تقدير للطالب، إنها ليست مجرد وصف للوضع التعليمي القائم للطالب، ولكنها عملية تنطوي على إصدار أحكام على تعلم الطالب في ضوء معايير معينة.

ومن هذه التعريفات يمكن الخلوص إلى أن التقويم التربوي يتضمن العناصر التالية: ظاهرة معينة موضوع النظر، ومعلومات وصفية، أو كمية، أو وصفية وكمية معاً، معايير محددة، وإصدار أحكام بناء على كل ما سبق. فالتقويم التربوي إذن، عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات الكمية والكيفية عن سمة معينة، ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف ومعايير محددة سلفاً.

نماذج من التقويم التربوي

أولاً: التقويم في القرآن الكريم

تعرض القرآن الكريم لنماذج متعددة من المواقف التعليمية والتقويم المناسب لكل منها. ومن المواقف التعليمية ما يكون تقويمها في الحياة الدنيا، ومنها ما

يكون تقويمها في اليوم الآخر. فمن النماذج التقويمية التي وردت في القرآن الكريم:

أ. تعريض الله تعالى آدم، عليه السلام، لمواقف اختبارية، منها أنه أُمِرَ بأن لا يقترب من إحدى أشجار الجنة. قال تعالى: ﴿وقُلنا يا آدمُ اسكنْ أنْتَ وزَوجُكَ الجنةَ فكُلا منها رَغَداً حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين﴾[١٩]. قال ابن كثير: إنه اختبار من الله تعالى وامتحان لآدم[٢٠] وقال تعالى: ﴿يا آدمُ إن هذا عدوٌ لكَ ولزَوجِكَ فلا يُخرجَنّكُما من الجنةِ فتشقى * إنّ لك ألاّ تجوعَ فيها ولا تعرى وأنّكَ لا تَظمأ فيها ولا تَضحَى﴾[٢١].

قال ابن كثير: قال الله تعالى لآدم: إياك أن تسعى في إخراج نفسك منها، فتتعب وتشقى وتعنى في طلب رزقك، فإنك ههنا في عيش رغيد هنيء بلا كلفة ولا مشقة[٢٢].

لكن آدم، عليه السلام، فتر عزمه وأدركه ضعف البشر. وقال ابن عباس في ذلك: لهذا لم يكن آدم، عليه السلام، من أولي العزم من الرسل[٢٣]. ولقد استجاب آدم، عليه السلام، لوسوسة الشيطان، وكانت النتيجة خروجه من الجنة.

ب. قصة اختبار وامتحان المؤمنات المهاجرات من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة، بعد توقيع صلح الحديبية. جاء في صلح الحديبية بين دولة الإسلام في المدينة المنورة ودولة المشركين في مكة المكرمة، اعتراف رسمي صريحٌ من دولة المشركين بدولة الإسلام، على أن يمنع المسلمون من يهاجر إليهم من أهل مكة دونَ موافقة مسبقة من وليه على هذه الهجرة. وظن المشركون أن النص عام يشمل الرجال والنساء على حد سواء، ولما هاجرت إحدى النساء جاء وليها يطلب ردها إلى مكة فأنزل الله تعالى القرآن يفصل الأمر: ﴿يا أيها الذين

آمنوا إذا جاءكُم المؤمنات مُهاجرات فامتحنوهن اللهُ أعلمُ بإيمانهنَّ فإن عَلِمتُموهنَّ مؤمنات فلا ترجِعوهنَّ إلى الكفار لا هُنَّ حلّ لهُمْ ولا هم يَحِلُّون لهن﴾[٢٤]. فكان الامتحان للتأكد من صدق النية في الهجرة.

ثانياً: التقويم في السنة النبوية المطهرة.

حرص النبي ﷺ على إبلاغ دين الله تعالى للناس كما أمره الله، وتعليم أتباعه والمصدقين به هذا الدين بجزئياته كلها، فكانت الآية تنزل من الله تعالى على رسوله ﷺ، فيتلوها على أصحابه، ويأمر كتبة الوحي بكتابتها في الصحف، وكان النبي ﷺ يتابع حفظ أصحابه، وفهمهم لهذه الآيات. وكان الحكم الشرعي ينزل عليه من ربه، فيكون أول المطبقين له، ليكون نموذجاً عملياً لهذا الدين. وكان الصحابة- رضوان الله عليهم- يستجيبون له، فيقفون بين يديه ليتعلموا. ومن النماذج التقويمية في السنة المطهرة:

أ. اختبار جبريل، عليه السلام، النبي ﷺ، في مشهد عام: جاء جبريل، عليه السلام، إلى مجلس النبي، ﷺ في صورة شاب حسن الثوب والهيئة، فرآه الصحابة ولم يعرفوه، ثم بدأ يقوم الخبرة التعليمية التي قدمها، من قبل، للنبي، ﷺ فسأله عن جملة من المفاهيم الأساسية: الإسلام، والإيمان، والإحسان، والقيامة. يروي عمر بن الخطاب، رضي الله عنه، القصة فيقول: بينما نحن جلوس عند رسول الله ﷺ إذ طلع علينا رجل شديد بياض الثوب، شديد سواد الشعر، لا يرى عليه أثر السفر، ولا نعرفه. فأسند ركبتيه إلى ركبتيه ووضع كفيه على فخذيه، وقال: أخبرني عن الإسلام؟ قال: الإسلام أن تشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله، وتقيم الصلاة، وتؤتي الزكاة، وتصوم رمضان، وتحج البيت، إن استطعت إليه سبيلا، قال صدقت. قال عمر: فعجبنا له يسأله ويصدقه. قال: فأخبرني عن الإيمان؟ قال: أن تؤمن بالله،

وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره. قال: صدقت. قال: فأخبرني عن الإحسان؟ قال: أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك. قال: فأخبرني عن الساعة؟ قال: ما المسؤول عنها بأعلم من السائل»[٢٥].

ب. أخذ النبي ﷺ منهج التقويم التربوي في تعليمه لأصحابه، يستحفظهم النصوص الشرعية، ويختبر أفهامهم للأحكام. ومن ذلك "جلس النبي ﷺ يوماً يعلم البراء بن عازب، رضي الله عنه، دعاء النوم، واستحفظه دعاء يدعوه إذا أوى إلى فراشه، ثم قَوَّمَ حفظ البراء، وصوَّب خطأه حين استبدل البراء كلمة مكان كلمة. فقد استبدل البراء كلمة "نبي" بكلمة "رسول"، فأمره النبي ﷺ أن يقول الدعاء كما علمه إياه. قال البراء، رضي الله عنه: قال لي رسول الله ﷺ: إذا أويت إلى مضجعك فتوضأ وضوءك للصلاة، ثم اضطجع على شقك الأيمن، وقل: اللهم إني أسلمت وجهي إليك، وفوضت أمري إليك، وألجأت ظهري إليك، رغبة ورهبة إليك، لا ملجأ ولا منجا منك إلا إليك، آمنت بكتابك الذي أنزلت، وبنبيك الذي أرسلت. فإن مت، مت على الفطرة. فاجعلهن آخر ما تقول. فقلت، البراء، استذكرهن: وبرسولك الذي أرسلت. قال: لا، وبنبيك الذي أرسلت[٢٦].

جـ. قال ابن عمر، رضي الله عنهما، كنا عند النبي ﷺ فأتي بجُمَّار، فقال: إن من الشجر شجرة مثلها كمثل المسلم، فأردت أن أقول هي النخلة، فإذا أنا أصغر القوم فَسكتُّ. قال النبي ﷺ: هي النخلة[٢٧].

ثالثاً: التقويم عند علماء المسلمين.

اهتم علماء المسلمين بعملية التقويم التربوي اهتماماً بالغاً، لما لها من أهمية في تطوير العملية التعليمية، التعلمية، وكانوا ينظرون إلى الطالب نظرة

متكاملة، ويسعون إلى تحقيق النمو المتوازن لشخصيته في الجوانب العقلية والجسمية والقلبية والاجتماعية جميعها. ولقد شملت عملية التقويم كلاً من الطالب، والمعلم، والكتاب على حد سواء.

أ. تقويم الطلبة: دعا المربون المسلمون إلى ضرورة تقويم الطلبة بين الحين والآخر، بما يضمن تأمين تغذية راجعة تمكن الطالب من معرفة مكانته العلمية، وتمنح أولياء الأمور فكرة عن مدى تقدم أبنائهم، إضافة إلى تعريف المعلم بما حقق من أهداف تعليمية عامة وسلوكية، ومدى كفاية التعليم، وفعاليته. قال الإمام النووي: «وينبغي للمعلم أن يطرح على أصحابه ما يراه من مستفاد المسائل، ويختبر بذلك أفهامهم، ويظهر فضل الفاضل، ويثني عليه بذلك ترغيباً له، وللباقين في الاشتغال والفكر في العلم، وليتدبروا ذلك ويعتادوه، ولا يعنف من غلط منهم في كل ذلك، إلا أن يرى تعنيفه مصلحة له. وإذا فرغ من تعليمهم أو إلقاء درس عليهم أمرهم بإعادته، ليرسخ حفظهم له، فإن أشكل عليهم منه شيء ما عاودوا الشيخ في إيضاحه"[٢٨]. ويقول ابن جماعة في ذلك أيضاً: إذا فرغ الشيخ من شرح درسه فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة، يمتحن فهمهم وضبطهم لما شرح لهم"[٢٩]. وذُكِرَ عن شروط قبول الطلاب في المدارس أن شاباً حضر إلى مجلس شيخ، لينخرط في حلقة درسه، فرفضه الشيخ، وعقد له امتحان قبول ومستوى، فتبين له أن الشاب المذكور كان واسع المعرفة، فقبله في مجلس درسه[٣٠]. ومن ذلك أيضاً أن الإمام أبا يوسف، تلميذ أبي حنيفة، مرض مرضاً شديداً، فعاده أبو حنيفه، وقال له، لقد كنت أؤملك بعدي للمسلمين، فلما بريء أبو يوسف أعجب بنفسه بسبب شهادة شيخه له، فعقد مجلساً مستقلاً له. ولما عرف أبو حنيفة ذلك، أدرك أن أبا يوسف قد تعجل في الاستقلال عنه، فأرسل إليه رجلاً يسأله عن

خمس مسائل. أجاب أبو يوسف عن بعضها، وعجز عن الإجابة عن البقية. وأدرك أبو يوسف تقصيره، فعاد إلى شيخه. وقال له أبو حنيفة:" تزببت قبل أن تحصرم. من ظن أنه يستغني عن العلم فليبك على نفسه "[٣١].

ودعا المربون المسلمون أيضاً إلى تقويم المستوى التعليمي الذي يضعه الطالب لنفسه. فإذا سلك في التحصيل فوق ما تقتضيه قدراته، أوصاه شيخه بالرفق في نفسه، وحذره من تعلم ما لا يحتمله عقله، وإذا علم أو غلب على ظنه أنه لا يفلح في علم معين أشار عليه بتركه، ونصحه بالانتقال إلى غيره مما يرجى فيه فلاحه[٣٢].

ب. تقويم العلماء: كان العلماء المسلمون يمتحن بعضهم بعضاً لتعرّف المكانة العلمية لهذا العالم أو ذاك. يقول الإمام السيوطي في المزهر: ولا بأس بامتحان من قدم، ليعرف محله في العلم وينزل منزلته، لا بقصد تعجيزه وتبكيته، فإن هذا حرام[٣٣]. وكانوا يرون أنه ما ينبغي لأحد أن يتصدى للتعليم والفتيا إلاّ إذا كان أهلاً لذلك. ومن الأمثلة على هذا النوع من التقويم:

تقويم علماء الحديث في العراق الإمام البخاري، فقد ذاع خبره واستفاض ذكره. ولمّا دخل العراق اختبر علماؤها حفظه وإتقانه. فدعوه إلى مجلس للعلم عظيم، وعمدوا إلى مائة حديث فصلُوا متونها وأسانيدها، وجعلوا متن هذا الإسناد لإسناد آخر، وإسناد هذا المتن لآخر، ودفعوها إلى عشرة رجال، وأمروهم أن يتوزعوا في المجلس، وأن يلقوها عليه. ولما حضر الإمام البخاري واطمأن المجلس بأهله، قام رجل من العشرة فسأله عن حديث من الأحاديث العشرة التي أعطيها، فقال له البخاري: لا أعرفه، ثم سأله الرجل عن الحديث الثاني فالثالث وهكذا حتى انتهى مما كتب له. ثم قام رجل آخر فسأله عن الأحاديث

العشرة التي بين يديه كما فعل الأول، حتى انتهى منها جميعاً، ثم قام الثالث والرابع حتى انتهى الرجال العشرة من أسئلتهم، والإمام يقول: أما حديثك الأول فهو كذا وكذا، وحديثك الثاني فكذا، حتى أتى على تمام العشرة، فرد كل حديث إلى إسناده، وكل سند إلى متنه، ثم انتقل إلى الرجل الثاني فالثالث حتى انتهى من الرجال العشرة جميعهم[٣٤].

- تعرض الإمام مسلم للتقويم، فقد عقد له مجنس للمذاكرة، وذكر له حديث فلم يعرفه، فانصرف إلى منزله وأخذ يبحث عنه وينظر حتى ذكره[٣٥].

جـ. تقويم الكتاب: لم يقف التقويم عند حد الطالب والمعلم فحسب، بل تجاوزهما إلى تقويم الكتاب نفسه، فكان أحد العلماء إذا ألف كتاباً، أو جمع علماً أودعه في كتاب، يبعث به إلى أهل الاختصاص، لتقويمه وإبداء ملاحظاتهم فيه، وربما قام بعضهم بدراسة كتب العلماء وتقويمها دون طلب من صاحب الكتاب. ومن ذلك : أنه لما انتهى الإمام البخاري من تصنيف صحيحه، عرضه على كل من: علي بن المديني، وأحمد بن حنبل، ويحيى بن معين، وغيرهم، ليبدوا آراءهم فيه، وليقوموه. فقاموا بالنظر فيه واستحسنوه وشهدوا له بالصحة إلا أربعة أحاديث. قال العقيلي: والقول فيها قول البخاري وهي صحيحة[٣٦].

كما دفع الإمام البيكندي كتبه إلى الإمام البخاري ليقومّها، وقال له: أينما وجدت خطأ فاضرب عليه[٣٧]. وقام مجموعة من أئمة الحديث بدراسة صحيح مسلم وتقويمه، ومن هؤلاء الأئمة: أبو عمرو بن الصلاح والحاكم أبو عبد الله النيسابوري، والقاضي عياض، والإمام الدارقطني، والإمام النووي وغيرهم [٣٨]

مبادىء التقويم في علوم الشريعة:

ترتكز عملية التقويم في علوم الشريعة على مجموعة من المبادىء الأساسية التي تميزها عن غيرها من عمليات التقويم، ومن ذلك:

أولاً: الشمول

تعتبر عملية التقويم في علوم الشريعة وسيلة يتعرف بها الواقع التعليمي، وما تحقق من تغيرات سلوكية وأدائية مقصودة في ضوء خطط تعليمية مرسومة مسبقاً. وفي ضوء ما يتم التوصل إليه من معلومات، يتحدد الموقف وتتخذ القرارات، إما بتثبيت المهارات والأنماط السلوكية المخطط لها، أو بتعديلها، أو بتغييرها. فعملية التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية. وتقتضي خاصية الشمول عدم اقتصار التقويم على مجال واحد من الأهداف، وخاصة الجوانب العقلية، وإن كانت تستوعب معظم الأهداف التعليمية، لكن هذا الأمر ما ينبغي له أن يقلل من أهمية الجوانب والمجالات القلبية والأدائية عند القيام بعملية التقويم بصورة عامة.

ثانياً: الاستمرارية

تعتبر عملية التقويم جزءاً من العملية التعليمية - التعلمية. ولما كانت هذه العملية مستمرة مادام الإنسان حياً، فقد كان لزاماً أن تستمر عملية التقويم، لمعرفة مقدار ما تحقق من الأهداف السلوكية والتعليمية والتربوية. ومن الطرائق التعليمية التي تستخدم في تعليم العلوم الشرعية، معرفة ما لدى الطلبة من ثقافة وبنى معرفية سابقة، لتحديد نقطة البداية في عملية التعليم، ولمعرفة ما تم من تغيرات في سلوك المتعلمين ومعارفهم بعد ذلك.

لقد أمر النبي ﷺ باستمرار التقويم للنفس، ما دام الإنسان حياً، فإذا انتقل إلى الله تعالى وجاء يوم الحساب، صدر الحكم الرباني بالفوز والنجاح لمن أطاع الله سبحانه وتعالى، وبالفشل لمن حاد عن طريق الحق. جاء في الأثر عن رسول الله ﷺ "الكيّس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت، والعاجز من أتبع نفسه هواها وتمنى على الله "[٣٩]. ومعنى دان نفسه، حاسبها في الدنيا قبل أن يحاسب يوم القيامة. وجاء في الأثر عن عمر بن الخطاب قوله: حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا وزنوا أنفسكم قبل أن توزنوا، وتجهزوا للعرض الأكبر[٤٠]. فهذا يدل على ضرورة محاسبة المرء نفسه محاسبة مستمرة على كل عمل يقوم به.

ثالثاً: التعاون

تعود عملية التقويم بفوائد عظيمة على كل من المعلم، والطالب، وأولياء الأمور، والمهتمين بالعملية التعليمية. ولا بد من تضافر جهودهم، لتحقيق أكبر قدر من الفوائد. فالمعلم يتعرف إلى صلاحية أساليبه، وملائمة وسائلة، ومناسبة أهدافه، وحسن تخطيطه وتصميمه، وبراعته في توظيف بيئة المتعلم الداخلية والمكتسبة.

ولإنجاح عملية التقويم ينبغي تعريف الطلبة بأهداف التعليم، ومناقشتهم في النتائج التحصيلية بعد إجراء التقويم. وأولياء الأمور ينبغي أن يسهموا في عملية التقويم أيضاً، فالظروف النفسية والاجتماعية التي يعيشها الطلبة تؤثر في تعلمهم. وبمشاركة أولياء الأمور يمكن تطوير أساليب التقويم. والمعلمون وغيرهم ممن لهم علاقة وثيقة بالعملية التعليمية، التعلمية يسهمون بدورهم في تحديد المعايير والأسس المناسبة للتقويم، لتطوير المحتوى الدراسي، أو تدريب المعلمين على طرق تدريسية جديدة، أو تزويدهم بالأدلة والوسائل التعليمية المناسبة، إلى غير ذلك من

الأعمال والمهمات التي تزيد من فعالية التعليم. ويظهر هذا المبدأ بوضوح في المجال القلبي وبخاصة في تقويم القيم والاتجاهات.

ولقد حدّد الإسلام القيم الاجتماعية المطلوبة، وشروط الأداء، ومعايير القبول، وأوكل مهمة التقويم للمهتمين بالعملية التعليمية، التعلمية. فالأسرة تتولى عملية تعليم القيم الاجتماعية لأبنائها، والمدرسة تسهم بدورها في تعديل القيم غير السوية وتعزيز القيم المناسبة، والمسجد يسهم في إكساب القيم والاتجاهات أيضاً، كما تتولى المؤسسات العمالية والإعلامية، والرفاق، دوراً مهماً ومتمماً في هذا المجال. قال رسول الله ﷺ: كلكم راع، وكلكم مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها، والخادم راع في مال سيده ومسؤول عن رعيته[٤١]. فالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتقويم الأخطاء، مهمة المجتمع بفئاته كلها تبعاً لمواقعهم وقدراتهم، فمن وجد قصوراً في معروف عند شخص، أو إقبالاً على منكر، لزمه أن يغيره بالقوة أو بالكلام، أو بإظهار عدم الرضا، معذرة إلى الله تعالى. قال رسول الله ﷺ:" من رأى منكم منكراً فاستطاع أن يغيره بيده فليغيره، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان"[٤٢].

رابعاً: ارتباط التقويم بالأهداف المخطط لها:

إن أول ما تسعى إليه عملية التقويم هو قياس النواتج التعليمية لدى الطلاب، وتحديد مواطن القوة والضعف في عملية التعليم، ووضع الخطط المناسبة لتحسين الأداء، لذا كان من الطبيعي أن يتوجه التقويم نحو هذه الأهداف. فمن أهداف التقويم:

أ. تصحيح المفهوم: تستخدم بعض المصطلحات للدلالة على أكثر من معنى. ويحرص المربي الناجح على التأكد من حقيقة المعنى الذي اكتسبه الطالب

لمفهوم معين. ومثال ذلك تصحيح الرسول ﷺ مفهوم العبادة عند أهل الكتاب، فاليهود والنصارى يتبعون علماءهم، فإن أحلوا لهم حراماً أحلوه، وإن حرّموا حلالاً حرموه، وفي ذلك اتخاذ العلماء أرباباً من دون الله تعالى. دخل عدي بن حاتم قبل إسلامه وفي عنقه صليب من ذهب، على النبي ﷺ فسمعه يتلو قول الله تعالى: ﴿اتَّخَذُوا أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَانَهُمْ أرباباً من دون الله﴾[٤٣]. فقال عدي: لا والله، ما اتخذناهم أرباباً من دون الله. فقال رسول الله ﷺ:" أما إنهم لم يكونوا يعبدونهم، ولكنهم كانوا إذا أحلوا لهم شيئاً استحلوه وإذا حرموا عليهم شيئاً حرموه[٤٤]، فاتخاذ غير الله أرباباً من دون الله تعني طاعة المشرعين من البشر لأمور تخالف أمر الله، وتصادم شرعه، وإن لم يسجدوا لهم ولم يركعوا.

ب. تصويب الأخطاء: قد يتعلم الطالب أموراً معينة، ولكنه لا يتقن ما تعلمه. وواجب المربي أن يبين له الأخطاء التي يقع فيها، حتى يحسن من أدائه. دخل رجل المسجد فصلى ركعتين تحية للمسجد، ثم قام فسلم على النبي ﷺ، فرد عليه السلام، وقال: ارجع فَصَلّ، فإنك لم تصلّ. ورجع الرجل فصلىّ ثانية، ثم قام وسلم على النبي ﷺ، فرد عليه السلام وقال له: ارجع فصلّ، فإنك لم تصلّ. وبعد المرة الثانية أو الثالثة قال الرجل: علّمني يا رسول الله. فقال له:" إذا قمت إلى الصلاة فأسبغ الوضوء، ثم استقبل القبلة فكبر، ثم اقرأ بما تيسر معك من القرآن، ثم اركع حتى تطمئن راكعاً...."[٤٥].

جـ. تشخيص الواقع: يعرض المعلم طلبته لخبرات تعليمية منظمة، وفق خطط مسبقة، ثم يقوم عمله من خلال اختبارات متعددة لتشخيص الواقع للحصول على تغذية راجعة، يمكن من خلالها إعداد خطط جديدة لتطوير العمل وتحسينه أو إصدار حكم نهائي. وقصة جبريل، عليه السلام، الذي كان ينقل أمر ربه، ويعلم

النبي، عليه الصلاة والسلام، المهارات والمعارف والخبرات التعليمية المختلفة، وبخاصة في مجال بناء المفاهيم: الإسلام، والإيمان، والإحسان، تهدف إلى تحقيق هذه الغاية فكان عليه السلام كلما سمع جواباً من النبي، عليه الصلاة والسلام، قال: صدقت.

خصائص التقويم الجيد في علوم الشريعة.

إن التقويم الجيد يؤدي إلى إصدار أحكام جيدة، واتخاذ قرارات جيدة. ولكي يسهم التقويم التربوي في تحسين العملية التعليمية لا بد من توافر مجموعة من الخصائص الرئيسية في النسق العام لأداة التقويم وفي صياغته:

أولاً: الخصائص العامة لأداة التقويم الجيد:

لا بد من توافر ثلاث خصائص عامة(٤٦) في أداة التقويم التربوي حتى تعطي أحكاماً جيدة، منها:

١- الموضوعية: يقصد بها، موضوعية التصحيح، بحيث لا تتأثر علامات الطالب، أو درجاته، بذاتية المصحح من: نفسية، أو اجتماعية، أو خبرات سابقة، وبحيث لو أعطي التقويم إلى مصحح آخر لم تتغير النتائج بشكل ملحوظ وكبير.

٢- الصدق: يقصد به، درجة ارتباط التقويم بأغراضه، فيكون الاختبار صادقاً إذا قاس ما ينبغي قياسه من صفات أو سمات دون غيرها. وعليه فإن التقويم قد يكون صادقاً في قياس هدف معين، وغير صادق في قياس هدف آخر، لأنه غير مستهدف أساساً من التقويم، والصدق يكون في: الشكل، والمضمون. والنتائج المستفادة منه.

٣- الثبات: يقصد به، استقرار وتماسك التقويم في إعطاء النتائج نفسها، أي المركز النسبي للطالب، فيما لو أعيد الاختبار على نفس المجموعة بعد استبعاد أخطاء الصدفة، وعدم التجانس.

ثانياً: خصائص السؤال الجيد:

اشتُهِر على ألسنة الناس مَثَلٌ هو: "حسن السؤال نصف العلم" ومعناه: أن السؤال الحسن يسمى علماً وتعليماً"[٤٧]. وكلما كان السؤال جيداً، أمكن تحقيق الأهداف المقصودة منه بصورة جيدة. فمن شروط السؤال الجيد ما يلي:

١- الوضوح: يحرص المعلم الجيد على طرح أسئلة جيدة واضحة المقصد، بحيث لا يحتاج الطالب إلى وقت في فهم المراد من السؤال، ولا يلجأ إلى التأويل والاحتمال. فإذا كانت الأسئلة واضحة، تمكن الطالب من تقديم الإجابة المناسبة التي يتقنها، وكان التقويم دليلاً صادقاً على قياس ما لدى الطالب من معلومات ومعارف. فكثيراً ما تقف العبارة، أو سوء الخط، حائلاً دون الحصول على إجابة صادقة، لقياس ما لدى الطالب من معرفة. وقد عالج النبي ﷺ هذا الجانب، فكان إذا سأل سؤالاً أعاده ثلاث مرات، ليفهم منه، وتمهل في طرح السؤال. وفي ذلك تقول السيدة عائشة، رضي الله عنها-: " إن النبي ﷺ لم يكن يسرد الحديث كسردكم"[٤٨]. ويقول أنس بن مالك، رضي الله عنه:"إن النبي ﷺ كان إذا تكلم بكلمة أعاد الكلام ثلاثاً ليفهم"[٤٩].

٢- قِصَرُ السؤال: السؤال جزء من فعاليات التدريس، وطول السؤال يعني: استنفاد جزء من الزمن المخصص للتقويم يضيع في قراءة السؤال، أو الإصغاء إليه، أو الفهم أو ترتيب الأفكار، وتقديم الإجابة. وكلما كان السؤال قصيراً تمكن الطالب من تركيز جهده في تقديم الإجابة المناسبة.

٣- ارتباط السؤال بالهدف المراد قياسه.

٤- تحديد شروط قبول الإجابة الصحيحة: إذ أن السؤال الجيد يحتاج إلى وضع شروط مناسبة لقبول الإجابة الصحيحة، فعدم تحديد الشروط يعني: أن يخوض الطالب في الإجابة دون ضوابط محددة، أو معايير واضحة، وللطالب أن يطيل في إجاباته إطالة مملة، وأن يختصر اختصاراً مخلاً. وأوضح مثال على ذلك، حين يكون السؤال: اكتب ما تعرفه عن موضوع معين، فلو كتب الطالب لا أعرف شيئاً، فقد قدم إجابة صحيحة، لو أطال فيها وخاض، لقدم إجابة صحيحة.

أدوات التقويم في علوم الشريعة وأساليبه.

تتنوع أدوات التقويم في علوم الشريعة تبعاً لموضوع الدرس، والهدف. فأدوات التقويم المناسبة لموضوع القرآن الكريم وعلومه تختلف عن أساليب التقويم المناسبة للسيرة النبوية، كما أن النواتج التعليمية والسلوكية التي يخطط لها تتفاوت من مادة دراسية إلى أخرى، ففي تعليم القرآن الكريم يتجه الاهتمام بالدرجة الأولى نحو حفظ كلمات القرآن الكريم، وضبط حروفه دون تبديل أو تحريف، لأنه كلام الله المعجز المتعبد بتلاوته والمنقول إلى المسلمين بطريقة التواتر. ويتبع ذلك فهم المعاني، وتطبيق الأحكام. والتقويم التربوي في القرآن وعلومه يتوجه نحو الحفظ والضبط، والفهم والاستيعاب.

وفي مجال الفقه يتجه التعليم نحو التحليل والاستيعاب والتطبيق وإصدار الأحكام. فالفقه يعني الفهم والعلم بالأحكام الشرعية المنظمة لواقع الناس وحياتهم. ولما كانت العلاقات الاجتماعية متجددة، كان من المناسب توجه التقويم نحو الفهم والتحليل، والقياس، وصولاً إلى إصدار الأحكام بالحل والحرمة والندب والإباحة.

وفي مجال السيرة النبوية المطهرة، نجد التطبيق الفعلي لأحكام الشرع، والنموذج البشري الذي يحتذى للوصول إلى مرضاة الله تعالى. وكان من المناسب توجه التقويم نحو حفظ النصوص لمعرفة الأحكام، ونحو الفهم والاستيعاب لاتخاذ القرارات والأحكام، ونحو التطبيق لمعرفة مدى التأسي بالرسول ﷺ.

ومن أهم الأدوات التقويمية المستخدمة في علوم الشريعة ما يلي:

أ. الملاحظة: وهي مراقبة استجابات المتعلم لمثيرات معينة، عند قيامه بواجبات وأنشطة محددة. ويمكن استخدامها في مراقبة التفاعل اللفظي في أثناء عملية التعلم، وفي معرفة طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم ببعض، وفي معرفة التغير في السلوك وطريقة التفكير ومستوياته. وينبغي أن يميز بين نوعين من الملاحظة: الملاحظة الحرة التي تتوجه نحو السلوك الشاذ للمتعلم من خلال مخالفته للمألوف أو إثارته للفضول، والملاحظة الموجهة التي تهتم بالسلوك العادي للمتعلم وفق معايير محددة ومضبوطة. خرج النبي ﷺ على أصحابه يوماً فوجدهم يدعون ويرفعون أيديهم فقال: مالي أراكم رافعي أيديكم كأنها أذناب خيل شمس؟ اسكنوا في الصلاة. ثم خرج عليهم يوماً آخر، فوجدهم حلقاً فقال: مالي أراكم عزين[٥٠]؟.

ب. السجل التاريخي: هو وصف لأنماط سلوك المتعلم في مواقف تعليمية مختلفة، ومن خلال ما يتجمع لدى المعلم من معلومات يمكنه إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، وتوقع ماسيكون عليه المتعلم إذا تعرض لمواقف معينة. كما يمكن استخدامه في مساعدة المعلمين الآخرين، الذين يتصلون بهذا الطالب فيما بعد، وفي معرفة ميوله واتجاهاته.

جاء في تفسير قول الله تعالى: ﴿يا أيُّها الذينَ آمنوا لا تَتَّخذوا عدوّي وعَدُوَّكُمْ أولياءَ تُلْقُونَ إليهم بالمَودّة﴾[٥١]. أن الصحابى البدري حاطب بن أبي بلتعة كان في مكة قليل الأهل والعشيرة، وأنه لما هاجر إلى المدينة مع النبي، ﷺ ترك بعض أهله خلفه في مكة. ولما عزم النبي ﷺ التوجه إلى مكة المكرمة لفتحها كتب حاطب رسالة إلى أهل مكة يعلمهم فيها الخبر. ونزل جبريل، عليه السلام، فأخبر النبي ﷺ الخبر، فأرسل النبي ﷺ علياً والزبير، ليحضرا الرسالة فأحضراها. ودعا النبي ﷺ حاطباً وسأله: يا حاطب، ما حملك على هذا؟ فقص عليه القصة. قال عمر: يا رسول الله دعني فلأضرب عنقه، فإن الرجل قد نافق. قال النبيﷺ: " وما يدريك يا عمر؟ لعل الله قد اطلع على أصحاب بدر يوم بدر، فقال: اعملوا ما شئتم، فقد غفرت لكم[٥٢]". فالفعل في حد ذاته أمر غير مقبول، لما فيه من نقل للأخبار العسكرية إلى العدو، لكن النبي ﷺ استعرض تاريخ حاطب فوجده حافلاً بالتضحيات والجهاد، فعفى عنه وبرأ ساحته من تهمة الخيانة.

جـ. المقابلة: هي معرفة مقدار ما لدى الطالب من خصائص وصفات من القيم المناسبة بعقد لقاء بين المعلم والطالب، وعادة يلجأ المقوم إلى هذه الأداة، إذا كان عدد الأشخاص الذين يقابلهم محدوداً. وتستخدم المقابلة للكشف عن بعض السمات التي يصعب الوصول إليها من خلال الاختبارات وأدوات التقويم الأخرى، وبخاصة في المجال القلبي من قيم واتجاهات. والمقابلة نوعان: فردية يتم فيها مقابلة أحد الطلبة، وجماعية تتم فيها مقابلة بين معلم وعدد من الطلبة. ومن الأمثلة على التقويم من خلال المقابلة، ما فعله النبي ﷺ مع الأنصار إثر توزيع الغنائم في غزوة حنين: لقد أمرهم أن يجتمعوا في صعيد واحد، وأن لا يحضر معهم أحد من غير الأنصار، فاجتمعوا فخطبهم، وقال:" يا

معشر الأنصار، ألم أجدكم ضلالاً فهداكم الله بي؟ وكنتم متفرقين فألفكم الله بي؟ وعالة فأغناكم الله بي؟ وكانوا يجيبون كلما قال شيئاً: الله ورسوله أمنّ. ثم قال لهم أترضون أن يذهب الناس بالشاة والبعير، وتذهبون بالنبي ﷺ إلى رحالكم؟ لولا الهجرة لكنت امرءاً من الأنصار، ولو سلك الناس وادياً وشعباً لسلكت وادي الأنصار وشعبها[٥٣]. فكانت المقابلة جماعية هدفت إلى بناء قيم سامية، وتقويم ما كان قد تكون لديهم من اتجاهات.

د. الاختبارات: هي طريقة منظمة، لتحديد مستوى تحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تم تعلمها مسبقاً، وذلك من إجابات المتعلم عن عينة من الأسئلة أو الفقرات التي تمثل المحتوى الدراسي[٥٤]. وتقوم الاختبارات على مبدأ تقديم مثير معين يتطلب استجابة معينة باللغة، أو بالحركة، أوبهما جميعاً. واللغة إما أن تكون منطوقة فتسمى شفوية، أو مكتوبة وتسمى مقالية. فالاختبارات التحصيلية إما أن تكون شفوية أو مقالية.

والاختبارات الشفوية: مجموعة من الفقرات أو الأسئلة يطلب من الطالب الإجابة عنها دون كتابة. وهي من أقدم الاختبارات التحصيلية وأكثرها شيوعاً في علوم الشريعة، وهذا أمر بدهي لأن الأمة العربية التي أنزل عليها القرآن الكريم بلغتها كانت أمة أمية، ثم ما لبث أتباعها أن تعلموا الكتابة، وظهرت مهنة النسخ والترجمة.

وأما الاختبارات الكتابية: فهي مجموعة من الفقرات أو الأسئلة يطلب من الطالب الإجابة عنها بكتابة إجابات محددة. وقد ذكر القلقشندي نموذجاً للاختبارات المقالية قال فيه:؛ الضرب الأول: الأسئلة الامتحانية: قد جرت عادة مشايخ الأدب وفضلاء الكتاب أنهم يكتبون إلى الأفاضل بالمسائل يسألون عنها، إما على سبيل

الاستفهام واستماحة ما عند المكتوب إليه في ذلك، وإما على سبيل الامتحان والتعجيز "[٥٥]. ثم ذكر نموذجاً لاختبار مكتوب أرسل به الشيخ جمال الدين بن نباته المصري إلى الشيخ شهاب الدين محمود الحلبي صاحب ديوان الإنشاء بالمملكة الشامية.

والاختبارات التحصيلية قد تعطى بصورة فردية أو جمعية. ففي الاختبارات الفردية: يتم تقديم مجموعة من الفقرات أو الأسئلة إلى أحد الطلبة، ليجيب عنها مشافهة أو كتابة، ومن ذلك اختبار النبي ﷺ للبراء بن عازب، واختبار علماء العراق للإمام البخاري. أما الاختبارات الجمعية فيتم فيها تقديم مجموعة من الفقرات أو الأسئلة إلى عدد من الطلبة، ليجيبوا عنها مشافهة أو كتابة. ومن ذلك اختبار النبي ﷺ لإفهام أصحابه عن النخلة وغيرها، واختبار عمر بن الخطاب من حضر مجلسه من أشياخ بدر، وكان بينهم ابن عباس، رضي الله عنهما، عن معنى قوله تعالى: ﴿إذا جاءَ نصرُ اللهِ والفَتْحُ﴾[٥٦]. فقال بعضهم: أمرنا أن نحمد الله، ونستغفره إذا نصرنا وفتح علينا، وسكت بعضهم فلم يقل شيئاً. فالتفت عمر إلى ابن عباس وقال: أكذاك تقول يا ابن عباس؟ قال: لا. قال: فما تقول؟ قال: هو أجل رسول الله، ﷺ، أعلمه له، فقال: إذا جاء نصر الله والفتح وذلك علامة أجلك. ﴿فسبح بحمد ربك واستغفره إنه كان توابا﴾[٥٧]. فقال عمر: ما أعلم فيها إلا ما تقول[٥٨].

هـ. التسميع: التسميع من أهم أساليب التقويم في دروس التلاوة، فالقرآن الكريم لا تحل روايته بالمعنى، فكان من المناسب أن تكون الاختبارات التحصيلية فيه على ضبط الحروف والكلمات دون تقديم أو تأخير، أو زيادة أو نقصان. ويناسبه الاختبارات الشفوية الفردية. ومن ذلك: قال مجاهد بن جبير المكي: عرضت

القرآن على ابن عباس ثلاثين مرة[٥٩]. وقال أبو عمرو الداني: أخذ القراء السبعة القرآن عرضاً وسماعاً عن شيوخهم حتى يصل إسنادهم إلى النبي ﷺ[٦٠]. وضابط النجاح ومعيار منح الإجازة لحفظ القرآن الكريم " الختمة"، فإتقان القاريء نظراً من المصحف " إقامة حروفه، وإن أخطأ منه اليسير الذي لا بد منه، مثل الحروف ونحوها "[٦١]. وإتقان القاريء للمصحف عن ظهر قلب: أن يستظهر المتعلم القرآن غيباً " فأما إن يخطيء في السورة الحرف والأحرف اليسيرة، وهو مستمر في القراءة، إلا أنه يخطيء ويعثر فيلقن هو عندي حفظ[٦٢].

اتجاهات حديثة للتقويم التربوي

ظهرت في العصر الحديث أساليب جديدة للتقويم التربوي وهي ثمرة للجهود الطويلة والبحوث المستفيضة النظرية والتطبيقية في مجال علم النفس التربوي وغيره من العلوم التربوية. ويمكن الاستفادة منها في مجال التقويم التربوي الجامعي ومن ذلك:

أ. الاختبارات الموضوعية: وهي تتصف بموضوعية التصحيح بجعل الإجابة عنها محددة تحديداً دقيقاً. ولها عدة أشكال:

١- الصواب والخطأ: يعطى الطالب جملاً مفيدة، ويكلف في الاختبار، الإجابة كتابة عما إذا كانت هذه الجمل صحيحة، وأن يضع إشارة أو رمزاً يدل على رأيه فيها. وتمتاز هذه الاختبارات بأنه يمكن تغطية المادة الدراسية بدرجة عالية من خلالها، إضافة إلى سرعة إعداد هذه الاختبارات وسهولة تصحيحها. ويعاب عليها ارتفاع درجة التخمين فيها، وتدني درجة الثبات في فقراتها، فينصح الأساتذة في علوم الشريعة بالتقليل من هذا النمط من الاختبارات ما أمكن.

٢- المقابلة أو المزاوجة: يعطى الطالب مجوعتين من الجمل أو شبه الجمل، بحيث تكون كل مجموعة في عمود مستقل مقابل الأخرى، وألا تكون الجملة أو شبه الجملة في العمود الأول مقابلة تماماً للجملة أو شبه الجملة المناسبة لها في العمود الثاني، وأن يكون عدد المفردات أو الفقرات في العمود الثاني أكثر مما هو في العمود الأول، ثم يكلف الطالب أن يصل بين كل فقرة في المجموعة الأولى وما يناسبها من فقرة في المجموعة الثانية. وهذا النمط من الاختبارات يناسب بيان العلاقة بين المفردات والتراكيب ومعانيها، والحوادث التاريخية وتواريخها. وبالرغم من سهولة إعدادها ومناسبتها لمستويات مختلفة من المتعلمين والطلبة إلا أنها لا تخلو من عيب التخمين.

٣- التكميل: يتم في هذا النمط من الاختبارات وضع مجموعة من الجمل الصحيحة، وتحذف بعض عناصرها المهمة، ثم يكلف الطالب بإكمال العبارة أو الجملة بإضافة الجزء الناقص. وهذه الاختبارات حلقة وصل بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

٤- الاختيار من متعدد: يعطى الطالب بموجب هذا النمط من الاختبارات مجموعة من الجمل الناقصة، ثم تتبع بأربعة أجوبة أو أكثر، يكون أحدها هو الجواب الأصح، من غيره. وجل الامتحانات الحديثة تأخذ بهذا الشكل من الامتحانات الموضوعية. ويشترط لصياغتها ما يلي:

- أن تتوجه الجملة نحو قياس هدف واحد فقط.
- أن تتم كتابة الجملة الصحيحة أولاً، ثم يتم التفكير في البدائل والبحث عنها.
- أن تكون البدائل متجانسة وجذابة.
- أن تكون الجملة خالية من الجمل المعترضة.

ب. مقاييس الاتجاهات:

يعرف الاتجاه بأنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة[٦٣]، أو الأفكار إما بالقبول أو بالرفض. وتعتبر الاتجاهات من الركائز الرئيسة في الإسلام، فالدين لا يطالب المسلم بأداء حركات معينة مجردة في العبادات، والمعاملات، والأخلاق وغيرها، بل يهتم بالجانب الوجداني، لما له من أهمية بالغة في التزام المسلم بما تعلم وإتقانه له، ومداومته عليه. وبناء مقاييس للاتجاهات في علوم الشريعة أمر على جانب كبير من الأهمية.

لقد طور المربون الغربيون عشرات المقاييس التي تعنى بالجانب العقدي من منظور يهودي أو مسيحي أو علماني، لتعرف الواقع، ومن ثم وضع السياسات التربوية والخطط الدراسية التي ساعدت على تعديل مواقف الناس عندهم، ونجحوا في ذلك أيما نجاح. ولقد امتد أثر ذلك إلى المجتمعات الإسلامية فظهرت حركات علمّانية وعمليات تنصيرية للمسَلمين، وأقيمت النوادي والجمعيات التي تحقق الأهداف المخططة.

جـ. الاختبارات الأدائية والمهارية:

إن الجانب الأدائي من الأهداف الرئيسة التي يسعى إليها التعليم الجامعي الشرعي، ولقد توصل العاملون في العلوم التربوية إلى أدوات تقويمية متقدمة باستخدام التقنيات الحديثة ومن ذلك:

١- مختبر اللغة[٦٤]: ويعتبر من الوسائل المهمة في تحسين أداء المعلمين في مجال النطق، ويتم التقويم فيها ذاتياً. إذ يستمع المتعلم في مقصورة خاصة إلى القراءة التوضيحية ويعيد ما استمع إليه مطبقاً ومقلداً، ثم يقارن بين القراءتين: التوضيحية والتطبيقية ويقوم قراءته ذاتياً. ويكون التقويم من المعلم

بالاستماع إلى قراءات المتعلمين وتوجيههم إلى القراءة المناسبة، وتحديد مواطن الخطأ.

٢- الحاسوب:(٦٥) يعتبر الحاسوب من أحدث التقنيات وأكثرها تطوراً. ومن أهم أنواع الحاسوب الذي يستخدم في التقويم التربوي:

- حاسوب تحليل الأصوات وتركيبها، إذ يقوم الجهاز بتسجيل الأصوات وتحليلها، وإعطاء أرقام دقيقة جداً عن درجة الصوت ومدته، ويترجم ذلك في صورة رسم بياني.
- حاسوب قياس مخرج الصوت، إذ يقيس الأصوات التي مخرجها من الأنف فيقوم بتسجيل الصوت وتحليله على هيئة رسم بياني. ويصلح هذا الجهاز لقياس اهتزاز الخيشوم عند النطق بالحروف.

واقع التقويم التربوي في علوم الشريعة

للتعرّف على واقع التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة نأخذ كليات الشريعة في الأردن مثالاً للمناقشة. وقد تناولت الدراسة نماذج من الأسئلة للشهادات الجامعية الثلاثة في كل من: كلية الشريعة في الجامعة الأردنية، وكلية الشريعة في جامعة اليرموك، وكلية الدعوة وأصول الدين التابعة لوزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية، من حيث:مباديء التقويم وخصائصه وأساليبه.

أ) مباديء التقويم:

١- يفتقر التقويم التربوي لمبدأ الشمول، إذ يتوجه نحو قياس التغيرات السلوكية والنواتج التربوية، في مجال واحد من مجالات الأهداف وهو المجال العقلي والمعرفي في حين يقل اهتمامه بالجانب الأدائي والمعرفي، وتنمية المهارات،

وتهمل الجانب القلبي المتمثل في اتجاهات الطلبة نحو القيم الإسلامية، ومبادئه، ويستمر اهتمام التقويم التربوي بالجانب العقلي والمعرفي بعد انتظام الطلبة في الدراسة الجامعية من خلال اختبارات تعقدها كليات الشريعة، لمتابعة التحصيل العلمي للطلبة، ومقدار تقدمهم، وتحقيقهم للأهداف.

٢- تأخذ الكليات بمبدأ التقويم المستمر للنمو المعرفي للطالب بعقد اختبارات متعددة في أثناء الفصل الدراسي، وفي نهايته، بحيث لا تقل الاختبارات عن ثلاثة، توزع الدرجات على النحو التالي: ٥٠٪ للاختبارات قبل الاختبار النهائي، ويخصص الباقي للاختبار النهائي، ويغلب على الأساتذة الالتزام بهذه التعليمات، ويقوم بعضهم بتكليف طلبتهم بكتابة بحوث وتقارير، لتكون بديلاً عن أحد الاختبارات، ويجعل آخرون منهم ١٠٪ من الدرجات للمشاركة الصفية والتفاعل الصفي، والانتظام في الدوام. ولا توجد معايير ثابتة معتمدة في تقويم التقارير ولا المشاركة الصفية.

٣- يأخذ التقويم التربوي بمبدأ التقارير، فيحدد الأساتذة بالاتفاق مع طلبتهم، مواعيد الاختبارات قبل الاختبار النهائي، والمحتوى الدراسي الذي يخضع للاختبار. كما يقوم الأساتذة مع طلبتهم بمناقشة نتائج الاختبارات وتحليلها. وتتولى كليات الشريعة إشعار الطلبة المتخلفين دراسياً، بوضعهم الدراسي في صورة توجيهات وتنبيهات، لتحسين أوضاعهم، ورفع معدلاتهم التراكمية.

٤- يرتبط التقويم التربوي بالأهداف المخطط لها، فالأستاذ الجامعي يقدم لطلبته خططا دراسية للمساقات المقررة، والتوقيت الزمني المتوقع لإنجازها، والمراجع التي يمكن الاستعانة بها، ويحرصون على تصحيح المفاهيم المغلوطة لدى الطلبة، ويصوبون المهارات غير المناسبة إن وجدت، وهم بهذا يتوجهون نحو

المجال المعرفي بصورة أساسية، أما المهارات فلا تبرز إلاّ في مجال أحكام التلاوة تقريباً، فإتقانها لا يكون إلاّ من خلال التطبيق والأداء. ولقد تدرجت مستويات التقويم التربوي في المجال المعرفي من مستوى التذكر إلى مستوى التقويم. ففي مستوى التذكر مثلاً، كانت الأسئلة التالية لطلبة السنة الأولى من الدرجة الجامعية الأولى:

١- عرف الاستحسان لغة واصطلاحاً.
٢- عدد شروط الاعتبار بالعرف عند القائلين بحجيته.
٣- عدد أقسام الحكم التكليفي عند كل من الجمهور والحنفية (عداً فقط).

وفي مستوى الفهم والاستيعاب، كانت الأسئلة التقويمية التالية لطلبة الدرجة الجامعية الثالثة:

١- حدد مفهوم العرف أصولياً مع الشرح والتحليل بين مفهومي العرف والعادة.
٢- عرف الاستصحاب: لغة، واصطلاحاً، مبيناً مدى صلة مفهوم هذا الأخير. بالمفهوم الأول، ومشيراً إلى ميزة تعريف الشوكاني للاستصحاب بوجه عام.

وفي مستوى التقويم كان السؤال التقويمي الآتي لطلبة الدرجة الجامعية الأولى:

ما القول المختار عندك في تفسير الأحرف السبعة مع بيان سبب اختيارك وترجيحك له على غيره من الأقوال؟.

ب) خصائص التقويم الجامعي:

- يعتمد التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة الإختبارات المقالية بصورة أساسية، وهذه الإختبارات تفتقر إلى عنصر الموضوعية، إذ تتأثر نتائج الطلبة

عموماً وتصحيح الاختبار خصوصاً، بذاتية المعلم، فحين يصحح الأستاذ أوراق الاختبارات يتأثر بجودة الخط، وحسن الترتيب، وطريقة العرض، إلى جانب حالته النفسية. ولو عرضت ورقة إجابة واحدة على أستاذ واحد في وقتين مختلفين لكانت النتائج مختلفة، ولو أعطيت لأستاذ آخر لظهر التفاوت في الدرجات بصورة أوضح.

- يعاني التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة من عدم وجود دراسات تحليلية، لمعرفة درجة صدق الإختبارات التي تجرى، وسبب ذلك عدم تأهيل كثير من الأساتذة، أو تدريبهم على إجراء هذه الدراسات، ولعدم وجود قنوات اتصال بين كليات الشريعة وغيرها من الكليات المتخصصة في التقويم وخاصة الكليات التربوية.

- باستعراض نماذج من أسئلة التقويم في كليات الشريعة، نجد أن التقويم يتصف بصدق الشكل، والمحتوى، ويصعب القول إنها تتصف بصدق التنبؤ لما سيكون عليه الطلاب بعد حين. كما أن نتائج الثانوية العامة لا تصلح مؤشرا دقيقاً للتنبؤ بنتائج طلاب كلية الشريعة في الشهادة الجامعية الأولى. كما أن نتائج الطلبة في الشهادة الجامعية الأولى لا تصلح أساساً للتنبؤ بماسيكون عليه الطلبة في الشهادتين الجامعيتين (الثانية والثالثة)، لعدم وجود دراسات في هذا المجال، كما يصعب تحديد صفة الثبات في التقويم التربوي الجامعي للأسباب نفسها.

وباستعراض نماذج عدة من أسئلة التقويم التربوي الجامعي يلاحظ ما يلي:

- تتصف الأسئلة التقويمية بالوضوح بدرجة عالية من حيث: المقصد، أو العرض، والخط، والصوت، فتقدم الأسئلة التقويمية مطبوعة في الغالب، أو تكتب على

السبورة بخط واضح، وإذا تم إملاؤها على الطلبة، تمهل الأستاذ في كلامه، ليتمكن الجميع من معرفة المطلوب بسهولة ودون تأويل ولا احتمال.

- تعاني الأسئلة التقويمية من الطول، فقد تكون من فقرات متعددة، وقد تكون أسطراً عدة ومثال ذلك:

جاء في مادة علوم القرآن لطلبة الدرجة الجامعية الأولى ما يلي:

س١: من خلال قراءتك مبحث (المحكم والمتشابه) أجب عما يلي:

أ. تعريف المحكم والمتشابه باصطلاح العلماء.

ب. هل الواو في قوله تعالى:(والراسخون في العلم) عاطفة، أم استئنافية؟ وبماذا احتج الفريقان، كل فيما ذهب إليه؟.

جـ. قد بسط الراغب الأصبهاني المتشابه من حيث: إمكان الوقوف على معناه إلى ثلاثة أضرب. اذكرها، ثم بين ماذا يترتب على هذا التقسيم من حيث الوقوف على قوله تعالى: وما يعلمُ تأويلهُ إلا اللهُ) ووصله بقوله تعالى: (والراسخون في العلم).

وجاء في مادة الأصول لطلبة الدرجة الجامعية الثالثة ما يلي:

س٢: ابحث المسألة التالية:

(الشرط إذا دخل على السببٍ ولم يكن مبطلاً، كان تأثيره في تأخير حكم السبب إلى حين وجوده، عند الشافعي. وذهب أصحاب أبي حنيفة إلى أن الشرط إذا دخل على السبب يمنع انعقاده سبباً في الحالة) اشرح مضمون هذه المسألة شرحاً أصولياً، وتناول ما استند إليه كل فريق من حجج، وأدلة يسند بها دعواه مع بيان وجه استدلاله بها، ثم أورد فروعاً تفرعت عن الأصل الذي قرره كل فريق، وما

أثبت لكل منها من حكم يقتضيه، مع التعليل، وبيان موقفك من هذا الخلاف الذي تراه أقوى حجة وأرشد استدلالاً.

- تعاني الأسئلة التقويمية من تعدد الأهداف المراد قياسها في السؤال الواحد، فالسؤال الواحد غالباً ما يتضمن مطالب كثيرة، والمثال الذي سبقت الإشارة إليه آنفاً يكفي للاستدلال على هذا الأمر.
- كثيراً ما تكون الأسئلة التقويمية غير متضمنة شروط قبول الإجابة الصحيحة، الأمر الذي يربك الطالب في الإجابة المطلوبة المحققة لشروط الأستاذ، غير المتضمنة في السؤال.

مثال ذلك: جاء في اختبار قصص القرآن الكريم السؤال التالي:

ما موضوع سورة الأنعام؟.

لقد تضمنت سورة الأنعام موضوعات رئيسية وفرعية كثيرة، فإن أجاب الطالب بذكر موضوع واحد كانت إجاباته صحيحة، وإن عرض لك ما في السورة من موضوعات رئيسة وفرعية كانت الإجابة صحيحة. والأستاذ يستطيع أن يقبل من الإجابة ما يشاء ويرد ما يشاء وذلك صحيح أيضاً.

جـ) أدوات التقويم الجامعي:

- يغفل التقويم التربوي الجامعي في علوم الشريعة عن أسلوب الملاحظة، لصعوبة التزام الموضوعية فيها، وعدم القدرة على الأخذ بشروطها، ففي ظل وجود مجموعات كبيرة من الطلبة داخل قاعة الدرس، وتعدد الأساتذة الذين يتولون تدريس علوم الشريعة، وتداخل هذه العلوم، وحاجة الملاحظ إلى مهارة

خاصة في القياس والتقويم، إلى جانب تفاوت الأساتذة في التزام الموضوعية في الملاحظة، كل هذه تجعل أداة الملاحظة غير مناسبة للتقويم التربوي الجامعي.

- يعتبر السجل التاريخي للطلبة في التقويم التربوي الجامعي أسلوباً مفقوداً، فلا توجد سجلات تاريخية لحياة الطلبة تتابع التغيرات القيمية والصحية، والإجتماعية، والنفسية والجسمية، وإن وجد بعضها فإن الأساتذة لا يعرفها أو لا يطلبون جعلها بين أيديهم.

- كانت كليات الشريعة تأخذ بأسلوب المقابلة للقبول في برامج الدراسات العليا، وقد اتخذت قرارات بالتوقف عن الأخذ بها، لافتقار هذه الأداة إلى عنصر الموضوعية في التقويم حيث تلعب العلاقات الشخصية، والاهتمامات الفكرية، دوراً مهماً في إصدار الأحكام المبنية على المقابلة المحددة للقبول الجامعي.

- تعتبر الاختبارات التقويمية المتمثلة في مجموعة من الأسئلة، أو الفقرات التي تقدم للطالب، ليتولى الإجابة عنها، أساساً مهما في عملية التقويم التربوي، وغالباً ما تكون الاختبارات كتابية وجمعية. ولقد أخذ عدد من الأساتذة يطورون أعمالهم في عملية التقويم باستخدام الأسئلة الموضوعية وخاصة الاختيار من متعدد، بسبب اهتماماتهم التربوية، أو اتصالهم ببعض التربويين، لكن نسبة هؤلاء الأساتذة قليلة جداً، إذا ما قورنت بنسبة من يأخذ بالمنهج التقليدي.

- لم يهتم التقويم التربوي الجامعي بمقاييس الإتجاهات، بالرغم من أهميتها في علوم الشريعة، وكونها ركيزة مهمة من ركائز الإسلام. ولقد أثر هذا الموقف كثيراً في المخرجات التعليمية، وخاصة في مجال القدوة. فالخريجون من كليات الشريعة يحسنون معرفة الأحكام وحفظها، ولكنهم لا يحسنون استثمارها

في بناء اتجاهات إيجابية نحو مبادئ الإسلام وقيمه. ولعل مرده عدم قناعة الأساتذة بفاعليتها، أو لجهلهم بطرائق إعدادها واستخدامها. والسبب الأول يحسن بالأساتذة أن يرجعوا عنه، لأن النبي ﷺ جاء بالإسلام من عند الله تعالى، وكان يعمل على بناء الاتجاهات الإيجابية نحو الإسلام ومبادئه، ويقيس هذه الاتجاهات في مواقف كثيرة. وأما السبب الثاني، فيمكن معالجته بالتعاون مع الاختصاصيين من التربويين، وبالتدرب. ولم أطلع سوى على مقياس واحد أعده أحد التربويين المسلمين يهتم بقياس الجانب العقدي الإسلامي لدى طلبة المرحلة الثانوية. ويؤمل أن تنشط حركة بناء المقاييس العقدية، كي يكون لدينا مقاييس للاتجاهات العقدية لمختف المراحل العمرية.

الخاتمة والتوصيات

إن المفاهيم التربوية التي ذكرتها علوم الشريعة الإسلامية أثبت وأرسخ، فهي ربانية الأصل والنشأة، ولها جذورها اللغوية والتاريخية، وهذا لا يمنع من استخدام مصطلحات تربوية حديثة، ما دامت تحقق الغاية المرجوة. فالامتحان والابتلاء والإختبار كل هذه مصطلحات إسلامية لها وجاهتها وهيبتها. والتقويم التربوي مصطلح معاصر له وجاهته فلا بأس من استخدام المصطلحات التربوية ما دامت تناسب الوصف المقصود. كما تستند عملية التقويم التربوي في علوم الشريعة إلى مجموعة من المبادىء الأساسية، من الشمول والاستمرارية والتعاون وارتباط بالأهداف المخطط لها. ولما كانت عملية التقويم التربوي تتم من خلال تقديم مجموعة من المثيرات، التي تستدر استجابات معينة، سواء أكانت هذه المثيرات في صورة أسئلة أم أنشطة أم غيرها، فإن التقويم التربوي في علوم الشريعة يمتاز بمجموعة من الخصائص التي تجعله في موضع مكافىء لمثيله في التقويم التربوي

في العلوم الأخرى، إن لم يتفوق عليه. والمشكلة تكمن في كيفية تطبيق هذه الخصائص على أرض الواقع.

فباستعراض نماذج من التقويم التربوي الجامعي لعلوم الشريعة في كل من كلية الشريعة بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وكذا كلية الدعوة وأصول الدين، وللمستويات الجامعية الثلاثة لوحظ ما يلي:

- يهتم التقويم الجامعي بالاختبارات المقالية بدرجة كبيرة، مقابل اهتمام محدود جداً بالاختبارات الموضوعية. كما يعاني التقويم التربوي الجامعي من عدم وجود دراسات تحليلية لمعرفة درجة صدق الاختبارات التي تجرى.
- تعاني أسئلة التقويم التربوي الجامعي من الطول وتعدد الأهداف المراد قياسها، ومن عدم وجود شروط قبول الإجابة الصحيحة.
- تهتم عملية التقويم الجامعي بالجانب الإدراكي العقلي على حساب الجوانب الأخرى، فلا تهتم مثلاً بمقاييس الاتجاهات، كما أن الاهتمام بالمهارات والتطبيق محدود أيضاً. فالخريج الجامعي يحفظ من الأحكام الشيء الكثير، لكنه يعاني من ضعف في توظيف المعارف في المواقف الحياتية، فنقل التعلم ضعيف بدرجة ملحوظة.

ولمعالجة الضعف في عمليات التقويم نوصي بما يلي:

١. تنويع مجالات الأهداف التي تقوم، بحيث لا تقتصر على الجانب المعرفي بل تتجاوزه إلى الجانب الوجداني والأدائي على حد سواء، مما يحقق نمواً متوازناً في جوانب الشخصية بطريقة متوازنة ومتكاملة، وأن لا تقتصر عمليات التقويم على المستوى الأدنى من المجال المعرفي، مستوى التذكر، أو الفهم، بل ينبغي أن ترقى لتتناول مستوى التحليل والتطبيق وإصدار الأحكام.

٢. الإستفادة من التقنيات الحديثة المتاحة في الكليات الجامعية الأخرى. فمختبر اللغة مثلاً يمكن الاستفادة منه في معالجة الخجل والخوف عند الطلبة في عملية التقويم، وأن يتم التقويم الذاتي أولاً ومن ثم تقويم الآخرين له. وهذه الأداة يمكن الاستفادة منها في تقويم نطق الطلبة للحروف في مجال التلاوة، كما يمكن الاستفادة من الحاسوب في تقويم المد وضبط الغنة في مجال التلاوة أيضاً.

٣. الإستفادة من الخبرات التقويمية في الكليات الجامعية الأخرى، بفتح قناة اتصال دائمة، يتم من خلالها تدريب الأساتذة الجامعيين على الأدوات التقويمية التربوية الحديثة وكيفية تطويرها وتوظيفها في مجال العلوم الشرعية.

٤. الأخذ بالاختبارات الموضوعية المقننة، وبنك الأسئلة، لما في ذلك من تحقيق للموضوعية وتسهيل لعملية التقويم التربوي الجامعي. مع ملاحظة أن لا تزيد نسبة الاختبارات الموضوعية على ٢٥٪ من جملة الاختبارات التحصيلية.

قائمة المصادر

١- القرآن الكريم.

٢- المعجم الوسيط، ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٢ هـ / ١٩٨٢م.

٣- إبراهيم ناصر، أسس التربية، ط ٢، عمان، دار عمار، ١٩٨٢م.

٤- ابن حجر، أحمد بن على العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، الرياض، رئاسة إدارات البحوث العلمية والدعوة والإفتاء بالسعودية، د.ت.

٧- ابن حنبل، أحمد، مسند أحمد بن حنبل، بيروت، دار الفكر، د.ت.

٨- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشي، تفسير القرآن العظيم، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٠ هـ / ١٩٨٠م.

٩- ابن هشام، محمد بن عبد الله بن هشام، سيرة النبي ﷺ، بيروت، دار الفكر، ١٤٠١ هـ/ ١٩٨١م.

١٠- أبو داوود، سليمان بن الأشعث السجستاني، سنن أبي داوود، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، الرياض.

١١- أحمد سليمان عبيدات، القياس والتقويم التربوي، عمان: د.ن، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

١٢- أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة: النهضة العربية، ١٩٧٣.

١٣- أحمد عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط ٢، اربد، مكتبة الأمل، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

١٤- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠م.

١٥- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، استانبول، المكتبة الإسلامية، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٩م.

١٦- البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود، شرح السنة، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧١م.
١٧- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سودة، سنن الترمذي، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/١٩٨٧م.
١٨- الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد، التيسير في القراءات السبع، جمعية المستشرقين الألمانية، ١٩٢٠م.
١٩- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، تدريب الراوي، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.
٢٠- عبد الأمير شمس الدين، المذهب التربوي عند ابن جماعة، بيروت، دار اقرأ، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.
٢١- عبد الرحمن صالح عبد الله، " مقياس الاتجاهات نحو القيم الإجتماعية الإسلامية ". بحث نشر في مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد الأول، العدد السادس عشر، مايو ١٩٩١م، ص ٢٧٩. ٣٠٢.
٢٢- عبد الرحمن صالح عبد الله وآخرون، المرجع في تدريس علوم الشريعة، ط١. عمان، الأردن، د.ن، ١٩٩٤م.
٢٣- عبد الرحمن صالح عبد الله ويحيى الأقطش، " مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العقيدة الإسلامية "، بحث مقبول للنشر في مجلة دراسات التي تصدر عن عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية.
٢٤- عبد الله فياض، تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي.
٢٥- عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، ط٢، عمان، دار الفرقان، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.
٢٦- عبد الوهاب عبد اللطيف، المختصر في علم رجال الأثر، ط٨، القاهرة، دار الكتب الحديثة، ١٣٨٦هـ/١٩٦٦م.

٢٧- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، القاهرة، الكتاب العربي، ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م.
٢٨- القلقشندي، أبو العباس أحمد بن علي بن أحمد الغزاري، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة، ١٩٦٣م.
٢٩- محمد عبد الرحيم غنيمة، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، تطوان، دار الطباعة المغربية، ١٩٧٣م.
٣٠- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري، صحيح مسلم، الرياض، نشر رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء بالسعودية، د.ت.
٣١- النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف، المجموع، بيروت، دار الفكر، د.ت.

الهوامش

(1) القرطبي: الجامع لأحكام القرآن ج١، ص.ص ٢٨٢ - ٢٨٨.

(2) البقرة: ٣١ - ٣٢.

(3) إبراهيم أنيس ورفاقه: المعجم الوسيط، ج٢، ص ٨٥٦.

(4) الحجرات: ٢.

(5) القرطبي: الجامع لأحكام القرآن: ج١٦، ص ٣٠٨ - ٣٠٩.

(6) الممتحنة: ١٠.

(7) القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، ج١٨ . ٦٢.

(8) إبراهيم أنيس ورفاقه: المعجم الوسيط،ج١، ص ٧١.

(9) محمد: ٣١.

(10) القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، ج١٦، ص ٢٥٤.

(11) البقرة: ١٣٤.

(12) القرطبي: الجامع لاحكام القرآن، ج٢، ص ٥٦ - ٩٧.

(13) المرجع السابق: ج ١٧، ص ١١٣.

(14) أحمد بن حنبل: مسند الإمام أحمد بن حنبل، ج١، ص ١١٧.

(15) سليمان أحمد عبيدات: القياس والتقويم التربوي، ص ٦٢.

(16) إبراهيم انيس ورفاقه: المعجم الوسيط، ج٢، ص ٧٦٨.

(17) عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي، ص ٦٠.

(18) جودت سعادة ورفيقه: المنهج المدرسي الفعال، ص ٤٩٨.

(19) البقرة: ٣٥.

(20) ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ج١، ص ٨٠.

(٢١) طه: ١١٧ - ١١٩.

(٢٢) ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ج٣، ص ١٦٨.

(٢٣) القرطبي: الجامع لإحكام القرآن، ج ١١، ص ٢٥٢.

(٢٤) الممتحنة: ١٧.

(٢٥) ابو داوود: سنن أبي داوود، ج٤، ص ٢٢٤، حديث صحيح رقم (٤٦٩٥).

(٢٦) البخاري: صحيح البخاري، ج٧، ص ١٤٧ - ١٤٨، كتاب الدعوات، إذا بات طاهراً، حديث (٦٣١١).

(٢٧) البخاري: صحيح البخاري ج ١، ص ٢٦، كتاب العلم، باب الفهم في العلم حديث (٧٢)

(٢٨) النووي: المجموع، ج١، ص ٣٤.

(٢٩) عبد الأمير شمس الدين: المذهب التربوي عند ابن جماعة، ص ١٠١.

(٣٠) عبد الله فياض: تاريخ التربية عند الإمامية، ص ٢٠٨.

(٣١) أحمد شلبي: تاريخ التربية الإسلامية، ص ٢٢٠ - ٢٢١.

(٣٢) عبد الأمير شمس الدين: المذهب التربوي عند ابن جماعة، ص١٠٤.

(٣٣) اقتبس في الكتاب التالي:
محمد عبد الرحيم غنيمة: تاريخ الجامعات الإسلامية، ص ٢٥.

(٣٤) ابن حجر العسقلاني: هدي الساري مقدمة فتح الباري، ص ٤٨٦.

(٣٥) ابن حجر العسقلاني: تهذيب التهذيب، ج٨، ص ٢٤٦ - ٢٤٧.

(٣٦) ابن حجر العسقلاني: هدي الساري، ص ٤٨٩.

(٣٧) المرجع السابق، ص ٤٨٣.

(٣٨) مسلم: صحيح مسلم بشرح النووي، ج١، ص ١٥-٢٥.

(39) الترمذي: سنن الترمذي، ج٤، ص ٥٥٠، كتاب سنة القيامة، باب ٢٥، حديث ضعيف (٢٤٥٩)

(40) البغوي: شرح السنة، ج١٤، ص ٣٠٩، كتاب الرقاق، باب الاجتناب عن الشهوات

(41) البخاري: صحيح البخاري، ج١، ص ٢١٥، كتاب الجمعة، باب الجمعة في القرى والمدن، حديث (٨٩٣).

(42) أبو داوود: سنن أبي داوود، ج١، ص ٢٩٦ - ٢٩٧، كتاب الصلاة، باب الخطبة يوم العيد، حديث (١١٤٠).

(43) التوبة: ٣١.

(44) الترمذي: سنن الترمذي، ج٥، ص٢٦٠، كتاب التفسير، سورة التوبة ص٣٠٩٥.

(45) البخاري: صحيح البخاري، ج٧، ص ١٣٢، كتاب الاستئذان، باب من رد فقال: عليك السلام، حديث (٦٢٥١).

(46) جودت سعادة: المنهج الفعال، ص ٥٢٠ - ٥٢٢.

انظر أيضاً: عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي، ص ٦٠٥ - ٦٠٧.

(47) ابن حجر العسقلاني: فتح الباري، ج١، ص ١٢٥.

(48) البخاري: صحيح البخاري، ج٤، ص ١٦٨، كتاب المناقب، باب صفة النبي ﷺ

(49) المرجع السابق، ج١، ص ٢٢، كتاب المعلم، باب من أعاد الحديث ثلاثاً ليفهم منه.

(50) مسلم: صحيح مسلم، ج ٤ ص ١٥٢ - ١٥٣، كتاب الصلاة، باب الأمر بالسكون في الصلاة.

(٥١) الممتحنة:١.

(٥٢) ابن هشام: سيرة النبي -صلى الله عليه وسلم - ج٤، ص ١٦-١٧.

(٥٣) البخاري: صحيح البخاري، ج٥، ص ١٠٤، كتاب المغازي، باب غزوة الطائف في شوال سنة ثمان للهجرة، حديث (٤٣٣٠).

(٥٤) أحمد عودة: القياس والتقويم، ص ٥٢.

(٥٥) القلقشندي: صبح الأعشى، ج١٤، ص ٢٤٠ - ٢٤١.

(٥٦) النصر: ١.

(٥٧) النصر: ٣

(٥٨) البخاري: صحيح البخاري، ج٢، ص ٩٤، كتاب التفسير، سورة إذا جاء نصر الله والفتح، حديث (٤٧٩٠).

(٥٩) ابن حجر العسقلاني: تهذيب التهذيب، ج١، ص ٣٩.

(٦٠) أبو عمرو الداني: التيسير في القراءات السبع، ص ٨ - ١٠.

(٦١) أحمد الأهواني: التربية في الإسلام، ص ٣٣١.

(٦٢) المرجع السابق، ص ٣٣٤.

(٦٣) أسس التربية. ص ١٠١.

(٦٤) المرجع في تدريس علوم الشريعة ص.ص ٢١٢ - ١٢٣.

(٦٥) المرجع السابق، ص.ص ٢١٩ - ٢٢٠.

القدومي، د. مروان. (١٩٩٥). قيمة كتب التراث في التدريس الجامعي ودورها في نهوض الأمة. في: «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢ ـ تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل.عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (١٥٣-١٨٨)

قيمة كتب التراث في التدريس الجامعي ودورها في نهوض الأمة

د. مروان القدومي

جامعة النجاح - نابلس

تعريف التراث:

معنى لفظ التراث لغة: هو الميراث، أي كل ما يتركه المورث من مال وعقار ومنقول وغيره[١]، كما في قوله تعالى ﴿وتأكلون التراث أكلاً لمّا﴾[٢]

وأمـا اصطلاحاً: فهـو النتـاج العـقلي والنفـسي والحـركي والوجـداني، بكل تشعباته، الذي يخلفه السابق للاحق. فالتراث الإنساني لأية أمة من الأمم، هو أحد أهم محركات أجيالها نحو النهضة والبناء. ومن المتفق عليه لدى الباحثين في علم تاريخ الحضارات، أن كل تراث من تراثات الإنسانية يتميز بخصوصيات معينة، في موضوعـاته، وإشكاليـاته، وتحدياته، وعقائدياته، وكذلك في المزاج النفسي العام لأبناء ذلك التراث[٣].

فالتراث يشـمل مـجالات العلم والمعرفة كافة من طب، وصيدلة، وكيميـاء، وعقـاقيـر، وفـيـزيـاء وفلك، ورياضـيات، وهندسة وطرز متـعددة للمبـاني والعمـائر، ويشمل كذلك نظم الحياة المتعددة التي تميزت بها مختلف الشعوب، التي دخلت الإسلام وأخذته ديناً ومنهجاً[٤]. وأما المفهوم الذي نريده من كلمة التراث الإسلامي

في هذا البحث، فهو تلك الثروة الفكرية التي أنتجتها عقول المسلمين في مختلف مجالات المعارف والفنون، وفي سائر ألوان الحضارة ومظاهرها، مما انتقل إلينا عبر الأجيال.

أهمية التراث

الأصالة ومعها التراث، أو وفيها التراث، هي الماضي بكل ما يحمل من تراث يعتز به الإنسان ويفتخر، وكل ما يوحي بالثقة بالنفس والاعتماد عليها.وهو حصيلة القيم الدينية والاجتماعية والخبرات الطويلة المتوارثة عبر الأجيال(٥).

لقد كان التراث الإسلامي، وما يزال، الظهير والنصير للوجود الإسلامي الأصيل(٦). وقد كان علماء العرب ومفكروهم منارات مضيئة شامخة في إنشاء العلوم، وإقامة صروح المدنية، في الوقت الذي كان الغرب فيه يتخبط في دياجير الجهل وظلام التخلف.

وإن قضية التراث تطرح نفسها اليوم، وتؤكد أهميتها بوصفها عنصراً أساسياً، يؤكد أصالة الأمة العربية، وصمودها أمام التحديات المصيرية التي تواجهها. فتراث الأمة هو سيرتها، والقوة الدافعة لبناء المستقبل على ضوء التوازن المتفاعل بين الأصالة والمعاصرة. ولا أجد انفصاماً بين ماضي الأمة وحاضرها، فالماضي يضيء لنا طريق الحاضر والمستقبل(٧).

إن تراث الأمة يمثل ضمير أبنائها، وهو في بوتقة متقدة، تشع على الدوام مثيرات القوة الروحية الدافعة لأبناء هذه الأمة نحو السبق الحضاري، والرفعة، والوجود الرائد في الواقع الحي. وهو الجوهر الحقيقي الذي يمثل الهوية الثقافية

والحضارية لأمة من الأمم. وترجع القيمة العليا لهذه " الهوية الثقافية "، إلى كونها تمثل " الميزان " الضابط للمسار الإبداعي في الأمة، على مختلف الأصعدة ؛ عقدياً، وفكرياً، وقيمياً، وأخلاقياً، وتنظيمياً، وتشريعياً، وأدبياً، وفنياً، ومدنياً، وسواء أكان هذا الإبداع تفجراً ذاتياً في الأمة، أم كان ناتجاً عن تمازج بين عطاءاتها وعطاءات أمم أخرى[٨].

إن تراثنا هو وجودنا، ولا توجد أمة تزعم أنها أمة، ذات حضور إنساني متميز، دون أن يكون لها تراثها الخالد والفاعل في التاريخ، ويمثل تراث الأمة الإسلامية العمود الفقري للتاريخ الحضاري والثقافي لها في عصورها الزمنية المختلفة.

تراث المسلمين العلمي والثقافي ودوره في الحضارة

عرف المسلمون قيمة العلم والعلماء، فانطلقوا يبحثون عنه في كل مكان، ويسيرون وراء كل حكمة، فالتهموا تراث اليونان، وهضموا علوم الأولين، وأعطتهم العقيدة دفعة علمية عالية، انبرى العلماء في كل فن ولون من ألوان المعرفة، فكانت لهم جولات وصولات في كل ناحية من نواحي الحياة؛ في العلم، وفي الحكمة، وفي الأخلاق، وفي الفلسفة، وفي الطب، وفي الهندسة، وفي الجغرافيا، وفي الفلك، وفي الصناعة، وفي الكيمياء، وفي الصيدلة، وفي الزراعة، وفي التاريخ، وفي القصص، وفي اللغة، وفي الحيوان، وفي الفيزياء، وفي الأحجار والمعادن[٩].

إن من الواجب أن نفخر بما حقق فكر الإسلام للأمة والإنسانية، على تفاوت في المجالات على الرغم من كل العقبات. إن كل ما تحقق في تاريخنا وكياننا لا يمكن فهمه ولا تفسيره إلا بعطاء الإسلام ومنهجه في الفكر والإعمار والإصلاح[١٠].

لقد كان التراث الإسلامي الركيزة القوية التي اعتمدت عليها أوروبا في نهضتها العلمية الأخيرة، بل إن هذا التراث الإسلامي هو الذي رفد عصر إحياء العلوم في أوروبا، والعالم الغربي كله، ولقد انتقل التراث الإسلامي إلى العالم الغربي عبر الدردنيل، والبحر الأسود، وقزوين، وصقلية وإسبانيا، فكان له أبرز الأثر في حركة إحياء العلوم في إوروبا، تلك الحركة التي بدأ بها تاريخ النهضة الأوروبية الحديثة[١١]. وإن غير ما شاهد من أبناء الغرب ومفكريه، يعترفون بذلك التأثير القوي الذي تركته الحضارة الإسلامية في الغرب، مما أضاء لهم طريق النهضة، ويسر لهم سبيل إحياء العلوم. ومن هؤلاء المعترفين: المستشرقة زيغريد هونكه[١٢]. ولا مراء إذا قلنا إن حضارة الغرب، بكل مستكشفاتها واختراعاتها وأبعادها وآثارها الخارقة، التي بلغت إلى حد الإعجاز، إنما كانت من نتائج الإخصاب الإسلامي.

وأما ما يهمنا ذكره، فهو ما احتواه تراثنا الخصب من أنواع التأليف القيمة في علوم التفسير، والحديث، والفقه، والعقائد، والملل والنحل، والفلسفة، وتاريخ الإسلام، والنظم الإسلامية، وتراجم الأعلام، وطبقات الرجال؛ إذ ترك العلماء لنا تراثهم الخصب في علوم الإسلام. وتكفي مراجعة يسيرة لفهرست ابن النديم،وكشف الظنون لحاجي خليفة، للإلمام بذلك الرصيد الضخم من تراث العرب، الذي أضاف إليه كل جيل رصيده في علوم العربية والإسلام[١٣].

ويشهد التاريخ لأمتنا بأنها حرصت منذ قامت دولتها الإسلامية الكبرى، على أن تكون المكتبات العامة حارسة للمخطوطات، ومدارس مفتوحة الأبواب لطلبة العلم، فقد ظل بيت الحكمة ببغداد مزاراً للعلماء من أنحاء الدولة الإسلامية

الكبرى، ومقصداً لطلبة العلم والمعرفة، لمدة قرون خمسة تقريباً، حتى لقيت دار العلم مصيرها الفاجع بسقوط بغداد سنة ٦٥٦ هـ[١٤].

ويحتل التراث العربي المخطوط أهمية بالغة، فقد ظل هذا التراث سنداً للحضارة العربية، تستمد منه شخصيتها، وروحها التي جعلت منا أمة واحدة على تباعد الأقطار، وتفاوت العصور، أمة عربية في لسانها، وفي عقلها وفكرها، وفي عاداتها وتقاليدها[١٥]. مما كان له أكبر الأثر في النهوض بالدعوة الإسلامية، التي أرسل بها خير البشرية محمد ﷺ مصداقاً لقوله تعالى:" قد جاءكم من الله نورٌ وكتاب مبين. يهدي به الله من اتبع رضوانه سبل السلام ويخرجهم من الظلمات إلى النور..."[١٦]

الخصائص الإسلامية للتراث

يتميز تراث الفكر الإسلامي عن تراث الأمم الأخرى في مظاهر منها: أنه يصدر عن فكر رباني، قام على القرآن الكريم والسنة النبوية، وبذلك تميز هذا التراث بالنقاء الكامل من الأساطير والخرافات وأوهام البشرية. فالتراث الديني تتصل منابعه الأولى بوحي إلهي، متكفل الحفظ ومضمون الحياة، فهو غير قابل للموات التاريخي، تحت أي ظرف كان.

ثم إن التراث الإسلامي- من جانب آخر، يمثل منظومة حضارية إنسانية متكاملة، وفلكاً ثقافياً وفكرياً مستقلاً، ذا أصول ربانية ومنهجية متكاملة، مضبوطة وراشدة. وهذه الخصوصية، جعلته، تراثاً غير قابل للذوبان في أي منظومة حضارية أخرى أو فلك ثقافي آخر.

كما أن التراث الإسلامي - من جانب ثالث - يمثل وجوداً حضارياً إنسانياً تاريخياً كبيراً، هيمن على مسارات الحركة الإنسانية المدنية والمعرفية والثقافية، لقرون طويلة، قبل أن يدخل مرحلة الجمود الأخيرة، جعلته نتاجاً من العطاء الإنساني، غير قابل للتهميش، وغير قابل للدخول في مسالك " التبعية" الحضارية لأي نتاج حضاري إنساني آخر[١٧].

كما أن التراث الإسلامي - من جانب رابع - يصور أصدق تصوير وسطية الإسلام، واعتدال مقاصده وأحكامه، واتفاقها مع الطبيعة البشرية التي فطر الله الناس عليها. فلا تطرف ولا تراخي[١٨]، يقول تعالى: "وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا"[١٩].

وأول ما يلفت النظر في تراث المسلمين صدارة الفقه فيه، فالناظر إلى مجهودات فقهاء الإسلام وأصوله، يهوله ذلك التنوع والعمق والخصوبة في الفكر التشريعي الإسلامي، الذي ما زال أكثره حياً حتى اليوم، وصالحاً للتعاطي مع مشكلات الواقع الإنساني الحاضر.

كما أن حركة التأليف تتابعت في بقية العلوم، فصنفت كتب الطبقات المتنوعة المشارب، المختلفة المقاصد، العديدة الأنواع والأشكال، بل لقد عرفت الحضارة الإسلامية حركة التأليف الموسوعي، التي لم تخل من عرض المعارف عرضاً موضوعياً.

حملات التبديد والتشويه للتراث الإسلامي

هذا التراث الإسلامي المعلم الخصيب، ما رعاه المسلمون حق رعايته، ولا اهتموا به الاهتمام الذي يستحقه، وإنما أصابه ما أصاب الدول الإسلامية من

عوامل الضعف والتفكك. فمنذ بعدت الأمة الإسلامية عن دينها ومنهجها تمزقت، وتفرقت وذهبت ريحها، وأصبحت دويلات مبددة الشمل، طمع فيها عدوها وسهل عليه أن يزدردها واحدة واحدة، وتوالت النكبات على العالم الإسلامي، وأخذ ظله في التقلص ورقعته في الضيق، ورجاله في الضعف والتخاذل، وما أصاب التراث ليس أقل مما أصاب أصحابه وصانعيه[٢٠].

فقد توالت على المسلمين المحن، فبددت هذا التراث العلمي الخالد، وأشاعت الجهل في العالم الإسلامي، وفي مقدمة هذه الأحداث: تخريب العبيديين الفاطميين، وإحراقهم في آخر دولتهم مدينة الفسطاط عام ٥٦٤هـ، بما فيها من مدارس وجامعات ومكتبات وكتب تعد بالملايين[٢١]، ثم تخريب التتار بغداد، مركز الحضارة الرفيع في العالم الإسلامي عام ٦٥٦هـ، وتدمير دار العلم فيها، مما أدى إلى إحراق ألوف الكتب والكنوز من تراثنا وإغراقها[٢٢].

ثم سقوط الأندلس على أيدي الإسبان، الذين أحرقوا خزائن الكتب ونفائس الذخائر العلمية، فلم يبق من هذا المجد العلمي الباذخ للمسلمين في الأندلس، إلا ما ذهب من قبل إلى أوروباأو إلى المشرق مع المهاجرين من المسلمين، ومع طلبة العلم والتجار، أو ما أفلت من هذه المقتلة بفعل الصدفة وحدها[٢٣].

وكذلك أسهمت الحروب الصليبية المسعورة، على مدى الفترة الزمنية التي استطالت في أن توجه لهذا التراث من الضربات ما يبدده، ويحاول القضاء عليه، بإتلافه حيناً، والعبث به حيناً آخر، حتى لم يفلت من أيديهم من هذا التراث إلا القليل[٢٤].

وأقبلت حركة الاستشراق، فوضعت يدها على تراث المسلمين العلمي والفكري والحضاري، ونجحت في فرض شكليتها وآليتها على التحقيق، والتقويم، والنقد.

وعن طريق الاستشراق والمستشرقين، تم تزييف الحقائق وتمويهها، وكان الهدف من ذلك الغض من شأن الإسلام ودوره الواسع في بناء الحضارة الإنسانية، خلال قرون عدة مضت[٢٥]. ويمكن القول - من باب الإنصاف والحيادية - أن حركة الاستشراق في جملتها خدمت التراث من جانب، وخدمت أغراضاً سياسة تبشيرية استعمارية من جانب آخر.

وكذلك لم يكد يسلم بلد من البلاد العربية التي بليت بالاستعمار، من مداهمة مكتباته والاستيلاء على ما فيها من كتب ومخطوطات ووثائق، بالسلب أو السرقة أو الشراء، ونقلها إلى مكتبات أوروبا ومتاحفها وحفظها فيها[٢٦]، مما أدى إلى ذهاب تراثنا شرقاً وغرباً في ثلاثة معاقل: في روسيا، وفي الفاتيكان، وفي الغرب الأوروبي. وفي الكونجرس نجد كنوزاً زاخرة مغلقة لم يسمح بعد للباحثين بأن يطالعوها.

ومما يؤسف له حقاً، ويزيد الطين بلة، أننا أهملنا تراثنا ولم نلتفت إليه، وانساقت مجتمعاتنا لاهثة وراء سراب خادع تحت شعار " الحداثة "، فانكفأت خاسئة تنزف من جرح التبعية والاحتواء والتمزق والتغرب مادياً وفكرياً وروحياً.

حماية تراث الأمة الإسلامية والانتفاع به

ما من أمة تستطيع احترام حاضرها، وتحقيق مثلها العليا، إذا لم تكن على صلة بماضيها، محترمة له، واقفة على ما فيه من جلاء وبهاء. وعلى الأمة التي تبغي عزاً، وتبغي سؤدداً، أن تصل ماضيها بحاضرها، وأن تبني حضارتها على حضارة أسلافها[٢٧].

إن إحياء هذا التراث، وإيجاد الجسور بينه وبين الجيل الحاضر، والأجيال الآتية، يحقق معنى التواصل الإنساني في مسيرة الأمة، ويجعل من نهضتها بناء

متماسكاً، ومتناسقاً، ومتمازجاً، ومثل هذا الترابط في بنية الأمة، بأفقه التاريخي، يجعلها مستعصية على شتى محاولات الاختراق الهدام، ويمنحها حصانة ذاتية، تحول بينها وبين أية عملية تسلل غريبة إلى كيانها، فتفسد تواصله وتمزق روابطه(٢٨).

وقيمة تراثنا تكمن في اهتمامنا به، وتعرفنا إياه، وجمعه، وتصويره، ثم تأتي المرحلة الثانية، وهي مرحلة التحقيق والإحياء عن طريق النشر العلمي.

ولعل من أسباب العناية التي ينبغي أن توجه نحو تحقيق التراث ونشره، الخوف من ضياع المخطوطات القديمة، أو إصابتها بالبلى والتلف. وسبب آخر من أسباب العناية بإحياء التراث، هو اعتماد أكثرية البحوث والدراسات الحديثة على التراث العربي القديم. ويخلص الباحثون المحدثون إلى كثير من النتائج في بحوثهم ودراساتهم، اعتماداً على ما تضمنته مصادر التراث القديمة من معلومات(٢٩).

وكل نهضة ليست متصلة بالمصادر الأولى هي نهضة زائفة، ويمكن أن تضل طريقها، وهذا هو ما يحاوله التغريب مع الفكر الإسلامي، حين يهدف إلى حجب الأدب الحديث والفكر الحديث عن جذوره وأصوله الإسلامية، وهذه، ولا شك، من أخطر التحديات، فلنحذر من هذه النغمة الضالة المضلة، وعلينا أن نظل مرتبطين بأولياتنا الإسلامية وأصولنا التاريخية(٣٠).

الإفادة من التراث في معالجة المشكلات المعاصرة:

إن في التراث الإسلامي صفحات زاهرة، من شأنها أن ترد الثقة إلى نفوس شبابنا، وتؤكد لهم عظمة أمتهم، وعظمة الدور الذي قام به آباؤهم في مجال الحضارة الإنسانية.

فتراثنا المجيد هو ثروة الأمس، وزاد المسيرة، وعبرة المستقبل، وبه نعي ماضينا لنأخذ منه العظة والعبرة، ونجعله مصدر قوة لنا لا مصدر ضعف، فهو يحوي ملامح مضيئة ومعالم واضحة تفيد في معالجة المشكلات المعاصرة[٣١].

فلا ريب أن التماس المنابع، والحفاظ على الأصالة في مواجهة الاستعمار، هما أقوى الوسائل القادرة على دفع الغزو الفكري والتغريب، لأن المحاولة كلها إنما تستهدف أمراً واحداً هو: " إذابة " شخصية هذه الأمة[٣٢].

وما من شك في أننا إذا كنا جادين في استئناف دورنا الحضاري التاريخي، وفي استئناف إحياء جامعاتنا العلمية، التي غمر ضوؤها الغرب كله، أن نكون على وعي أصيل بقوتنا الذاتية وما يضمه تراثنا من ذخائر علمية وأدبية وفلسفية[٣٣].

فما أحرى شبابنا أن يرجع إلى تراثه العربي الأصيل الخالد، ليتزود منه بالقيم الروحية العالية، ويسترشد بالمبادىء الأخلاقية السامية، ويتخذ القدوة من المثل الإنسانية الرائعة، فتمتلىء نفسه باليقين، ويغمر قلبه الإيمان، ويتطهر فكره من البلبلة والاضطراب، فينطلق بقدم راسخة، وعزيمة صادقة في طريق النور والعمل، لتحقيق ذلك الهدف النبيل، وهو تجديد شباب هذه الأمة، فتعود أشد قوة وبأساً، لترد عن الأمة غوائل الأطماع والأحقاد، وتصون مقدساتها من العبث والامتهان، وتحفظ تراث الآباء والأجداد[٣٤].

إن السبيل الوحيد للمسلمين والعرب إلى النصر والتحرر والقوة وامتلاك الإرادة، هو أن يتلمسوا منابعهم، وأن يطبقوا شريعتهم، وأن يعودوا إلى أصالتهم، لمعالجة المشكلات المعاصرة.

تنقية التراث من الشوائب وتطويره

يحتل التراث الإسلامي المخطوط أهمية كبيرة لغزارته، وحيويته، وشموليته لسائر فنون المعرفة. ومن المؤسف أن هذا التراث الضخم، الذي خلفه لنا الأجداد، لا يجد العناية الكافية التي ينبغي أن نوجهها إليه في الوقت الحاضر. فميدان الاهتمام بالمخطوطات العربية، وتحقيق النصوص القديمة، لايُغري سوى فئة قليلة جداً من الدارسين والباحثين. فالعلم إنما ينمو ويتكامل بإضافة اللاحقين إلى ما بناه السابقون، لا بهدمه أو تركه جملة، وهذه الإضافة قد تتخذ شكل التهذيب والتنقيح، أو الانتقاد والترجيح، أو التجديد والتكميل، أو التصحيح والتعديل، وهذا صادق في كل العلوم الكونية والإنسانية والدينية"[٣٥].

إن ما احتواه تراثنا الفقهي من أحكام، ليس في مرتبة واحدة، فبعض هذه الأحكام مأخذه النص، وبعضها مأخذه الإجماع، وبعضها مأخذه القياس أو الاستحسان أو المصلحة أو العرف، أو غير ذلك من مصادر الاجتهاد فيما لا نص فيه، والتي يختلف في الأخذ بها الفقهاء، ما بين مثبت وناف، وموسع ومضيق. وما كان من الأحكام مأخذه النص، فإن النصوص ليست كلها في درجة واحدة من ناحية الثبوت والدلالة.

لهذا كان لا بد من تمحيص هذا كله، والنظر في هذه الأقوال كلها، ومأخذها، وأدلتها، نظرة مستقلة، مهتدية بالكتاب والميزان، اللذين أنزلهما الله على رسله ليقوم الناس بالقسط، ليختار منها الأقوى والأصلح، وفق المعايير الشرعية، وهذا هو الذي يطلق عليه " الاجتهاد الانتقائي"[٣٦]. فلا بد -والحال هذه- من صياغة مباحث الفقه الإسلامي العظيم، بمختلف مدارسه ومذاهبه وأقواله المعتبرة في شتى العصور، واختيار أرجح الأقوال فيه، والقيام بتحقيق مصالح الشريعة وإقامة مصالح

الأمة في عصرنا. وما زالت هنالك صعوبات جمة في دراسة كتب التراث يجب تذليلها:

يقول الأستاذ عبد القادر عودة -رحمه الله- في مقدمة الجزء الأول من كتابه: التشريع الجنائي الإسلامي: "ولقد أتعبتني دراسة القسم الجنائي، فالفقهاء يكتبون بعبارة مركزه دقيقة، وهم في كثير من الأحوال يذكرون الحكم ولايذكرون علته - خصوصاً في الكتب المختصرة والمتون".

ويقول الدكتور محمد زكي عبد البر في تصديره كتابه: "نظرية تحمل التبعة في الفقه الإسلامي": "إن مرد الصعوبات الأولى هو عدم صياغة أحكامها صياغة فنية، ويضاف إلى ذلك أن كثيراً من عبارات الفقهاء غير محددة المعاني، فيمكن حملها على أكثر من معنى، وأن الحكم قد يرد بغير تعليل، أو بغير تعليل قريب[٣٧]".

والحق إنه مازال كثير من تراثنا العربي الإسلامي القديم في حاجة إلى التجديد، فالمطلوب شحذ الهمم، وكشف ساعد الجد لتحقيق ما أمكن من كتب التراث، ونشرها، ليعم النفع وينتشر العطاء، ويحفظ التراث من الضياع.

دور الأزهر الشريف في حفظ التراث الإسلامي:

إن دور الأزهر الشريف، في الحفاظ على التراث الإسلامي، ونشره وتطويره لا يدانية أي معهد علمي، أو أية جامعة علمية. فإنه لا توجد جامعة من جامعات العالم، تعنى بهذا النوع من التعليم مثل عناية الأزهر الشريف في معاهده وكلياته: فنظامه القديم كان يعتمد اعتماداً كلياً على كتب التراث القديمة[٣٨] كان الأزهر الشريف حصن العربية وعلوم الدين، لكن خصوم الإسلام، وأعداءه، يستميتون

لإسقاط معاقل الثقافة الإسلامية، وردم منابعها أو تلويثها ما استطاعوا، حتى لا تعود للإسلام وحدته الكبرى ودولته الجامعة. فقد لقي الأزهر من حرب المستعمرين، وأذنابهم وأبواقهم والساخرين منه -تقرباً إلى العدو الكافر بنكاتهم، ورسومهم، ومقالاتهم، وبحوثهم، وكتبهم، ودراساتهم- حرباً لا هوادة فيها، فضيق المستعمرون وأتباعهم من الحكام عليه، وعلى المتخرجين فيه، تضييقاً ما يزال بعضه باقياً حتى الآن، وسخر الأتباع منه، ومن العلوم التي يقوم على تدريسها، ومن اللغة العربية، ومن الزي الذي يلبسون، والكلمات التي ينطقون، وكان وما يزال القصد من هذه الحملة أن ينعزل الأزهر برجاله وعلومه عن الحياة، وعن التأثير في المجتمع إيجابيا [٣٩].

وزاد الطين بلة بعد تحديث الأزهر وتطويره، إذ أخذ دور الأزهر ينحسر شيئاً فشيئاً، وبدأ نوره يخفت تدريجياً، ومالت شمسه، التي سطعت في سماء البلاد الإسلامية بالتراث العريق، إلى الغروب [٤٠].

إن الأصالة الفكرية تستوجب أن يعود الأزهر كما كان، قلعة وصرحاً للفكر الإسلامي العريق، ومنارة تشع بالنور الذي تستضيء به الأجيال.

إن أخطر ما يوجه إلى المسلمين اليوم، هو احتواؤهم عن طريق الفكر والثقافة، وعن طريق مناهج التعليم العام، والجامعات، وما يلحق بها من مراكز البحث العلمي، مستهدفين تقييدهم بقيود التبعية للغرب، وعلى المسلمين العمل على تحرير الشخصية الإسلامية والعودة إلى الأصالة وتلمس المنابع [٤١]. فالتراث هو صلة القربى والمصاهرة بين المسلمين وتاريخهم وثقافتهم، وأصول حضارتهم، والداعون إلى إغفاله كالداعين إلى إلغاء الشهادات المثبتة للأنساب، ومن هنا كانت أهمية

التراث النفسية والعقلية والتي لا ينكرها إلا أهل الغفلة أو العملاء، وهما شر مستطير وخطير[٤٢].

معالجة كتب التراث لقضايا عصرها:

ان السلف رحمهم الله، لم يكونوا يكتبون أو يؤلفون، بطراً ورئاء الناس، أو لمآرب دنيوية، بل كان هدفهم ابتغاء وجه الله تعالى وموافقة شرعه والإخلاص له، فكان ما تركوه من علم يدل على طول باعهم وسعة معارفهم بالعلوم والفنون[٤٣]

ولو نظرنا إلى تاريخ سلفنا الصالح - حين كانت تطبق أحكام الإسلام في كل شيء، وحين كان المجتهدون يتابعون الاجتهاد من واقع المصادر الشرعية - لوجدنا الملامح المضيئة والمعالم الواضحة، التي أفادت في معالجة المشكلات المعاصرة، حينما واجه الفقهاء كل ما جد في عصورهم، فاستنبطوا حكم الله فيه بعين البصيرة، وإعمال الرأي واستفراغ الوسع.

لقد كان الفقهاء في عصر ازدهار الفقه يقضون فيما جد عليهم، بما فيه مصلحة الناس، وما يتناسب مع البيئة، لأن فقههم هو القانون الحاكم المطبق، وبهذا استطاعوا أن يخلفوا لنا ثروة فقهية واسعة، فقد كان الفقه مسايراً للحياة غير متخلف عنها، وكان كل إمام ينصح تابعيه بأن رأيه وفقهه غير ملزم، فلم يعرفوا طريق التعصب[٤٤].

إضافة إلى ذلك، فإن فقهاء الأمة الأوائل كانوا على درجة واسعة من الاطلاع على كل الأمور، التي تؤثر في حياة المسلمين، فكانوا رجالاً موسوعيين حقيقيين متضلعين في سائر حقول المعرفة. كما كانوا يتحلون بفطرة سليمة، وبأهم وأسمى مؤهل للنظر الإسلامي، ألا وهو حسن التذوق الشرعي وإدراك غايات ومقاصد

الشريعة الإسلامية[٤٥]. لذلك جاءت مؤلفاتهم على درجة كبيرة من السعة والشمول، للبت في الحاجات القضائية للمجتمعات الإسلامية.

وهذا يدل على أن الفقه الإسلامي فقه حي متطور، فقه ميداني -باستثناء العبادات- لم يقف أمام ما يجد من الحوادث حتى في عصور تأخره، بل حاول - ما استطاع أصحابه- إيجاد الحلول وإن كان من طريق البحث فيما نقل عن الأئمة، وما استنبطه الفقهاء تخريجاً على قواعد أئمتهم[٤٦]. فقد كانت كتب الفتاوى سائرة مع الحياة العملية؛ إذ جمعت أحكام الحوادث في أسلوب سهل مفهوم، مدعم بالنصوص الفقهية المأخوذ منها الحكم.

إن هذا الفقه بمذاهبه الكثيرة مليء بالحلول والمبادىء، التي لا تقف أمام الأحداث على كثرتها، وإن ما نجده في مذهب نجده في مذهب غيره، وما نجده مضيقاً في واحد منها نجده موسعاً في غيره[٤٧].

وقد اعترف الفقهاء الغربيون بمزايا اختلاف المذاهب وفائدته، ففي سنة ١٩٥١م عقدت شعبة الحقوق الشرقية من المجمع الدولي للحقوق المقارنة، مؤتمراً للبحث في الفقه الإسلامي في كلية الحقوق من جامعة باريس، ومما جاء في تقريره:

أ- إن مبادىء الفقه الإسلامي لها قيمة حقوقية تشريعية لا يمارى فيها.

ب- وإن اختلاف المذاهب الفقهية في هذه المجموعة الحقوقية العظيمة ينطوي على ثروة من المفاهيم والمعلومات، ومن الأصول الحقيقية التي هي مناط الإعجاب، وبها يتمكن الفقه الإسلامي من أن يستجيب لجميع مطالب الحياة الحديثة والتوفيق بين حاجاتها[٤٨]. لأن فيه عناصر الحياة، ومقومات البقاء والاستمرار، وعوامل التجارب مع كل الظروف والاحتمالات. فينظر أرباب

الاختصاص ممن هداهم الله للتفقه في هذه الشريعة، ونور قلوبهم بنور العلم والمعرفة إلى أسلافهم، وإلى تراثهم، ولينهلوا من هذه الينابيع الثرة العذبة الصافية، وليضربوا صفحاً عما هو غريب عنا، غريب عن اخلاقنا، غريب عن مقومات مجتمعنا، غريب عن شريعتنا وفطرتنا التي فطرنا الله عليها.

وفي ذلك يقول المغفور له الاستاذ حسن البنا في رسالة عنوانها: إلى أي شيء ندعو الناس:" وإن لكل أمة قانوناً يتحاكم إليه أبناؤها، وهذا القانون يجب أن يكون مستمداً من أحكام الشريعة، مأخوذاً من القرآن الكريم ومتفقاً مع أصول الفقه الإسلامي. وإن في الشريعة الإسلامية، وفيما وضعه المشرعون المسلمون ما يسد الثغرة ويفي بالحاجة، ويؤدي إلى أفضل النتائج وأبرك الثمرات".

وهو يكفل إسعاد الأفراد والمجتمعات في ديار المسلمين لو احتكم إليه الحكام بعد الاستعانة بالعقول المؤمنة النيرة من أرباب الرأي والاختصاص، ويضمن لهم ولشعوبهم في فترة وجيزة القوة، والمنعة، والرقي، والازدهار، في كل مجالات الحياة، كما ضمن ذلك في سالف الأيام.

اعتماد كتب التراث في التدريس الجامعي:

لقد ارتفعت الصيحات منذ وقت باكر إلى تأصيل التعليم الجامعي، ورده إلى أصوله الإسلامية، وقدم كثير من الغيارى إلى الجامعات، ودورات التعليم، مطالبين بأن يكون الروح الإسلامي هو عصب الدراسات الجامعية، وأن يكون مادة أساسية في مناهج الدراسة في جميع الكليات الجامعية، ودعت حركة اليقظة الإسلامية إلى أن يدرس الإسلام في الجامعات العصرية على أنه نظام اجتماعي رائد في الحياة، وأنه لا سبيل للأمة العربية الإسلامية في أن تنهض، إلا إذا

استمدت منهجاً من أصولها الأصلية، وقيمها الأساسية، وتراثها الفكري والروحي[٤٩].

ويتلخص العلاج في العودة بالطلبة والمناهج والدراسات إلى نهج الأزهر العريق، في الاعتماد على كتب التراث القديمة، فالناظر إلى الجامعات، في العالم الإسلامي، يجد أن الطالب الذي يتخرج فيها لا يستطيع فهم الأسلوب القديم، ويصعب عليه الاستفادة من المراجع والأمهات، لأنها تعتمد اعتماداً كلياً على الكتب الحديثة، فضلاً عن أن المؤلفات الحديثة لم تستوعب كل أبوب العلم ومسائله الواردة في كتب التراث.

ولهذا اتجه المسؤولون في الأزهر الشريف إلى الأخذ بطرف من كل من الكتب الحديثة، وبطرف من كتب التراث، فقرر مجلس كلية أصول الدين منذ بضع سنوات جعل ٥٠٪ مرتبطاً بكتب التراث، و٥٠٪ منها مرتبطاً بالمؤلفات الحديثة، كما حرص المسؤولون الغيارى على التراث، على تنقيته من الشوائب التي دختله في عصور جمع الأقوال والعلوم[٥٠].

المقارنة بين الكتب الفقهية القديمة وبين الكتب الحديثة المعاصرة:

إن تراث الأمة، هو من مقومات وجودها وحياتها، وفي سبيل الحفاظ عليه، تبذل المهج. ويعد علم الفقه من أوسع العلوم الإسلامية طراً، وحاجة المسلمين إليه ملحة ومسيسة ليقفوا من خلاله على أحكام الحِلّ والحرمة في سائر قضاياهم ومعاملاتهم. فالفقه في نظام الإسلام هو الباب الأعظم اتساعاً وشمولاً، والأكثر تفصيلاً وتفريعاً. ووجه ذلك أنه بطبيعته يتناول عامة القضايا الشرعية من حيث أحكامها التفصيلية ما بين الوجوب أو الندب أو الإباحة أو التحريم أو الكراهة،

وذلك في مختلف قضايا الحياة وأشكالها. والتطبيق هو أقوى العوامل الدافعة المؤثرة في تجديد الفقه، ونهضته.

ثم نقول والحق أحق ما يقال؛ أن الفقه الإسلامي جامعة ورابطة للأمة الإسلامية، وهو مفخرة من مفاخرها العظيمة، ومن خصائصها، لم يكن مثله لأي أمة قبلها، ولا نزل مثله على نبي، فقد مزج هذا الفقه بين المصالح الدينية والدنيوية وصير هذه عين هذه.

وبذلك فمثل هذا العلم لا يجيد سره أو التوغل في أعماقه وآفاقه، إلا عالمون نوابغ من خاصة البارعين المتمرسين. ونحن لو نظرنا نظرة فاحصة في مسلك الفقهاء السابقين، الذين نقف عند آرائهم وما حكموا به في المسائل التي عرضت عليهم لما وجدناهم إلا متطورين بتطور عصرهم ومتنقلين مع المصالح حيثما كانت، ما دامت لا تخالف نصاً أو إجماعاً أو قاعدة مقررة، وقد كانوا لذلك موضع اعتبار أممهم، وكان فقههم هو المطبق دون أن يضيق به أحد، أو يعرض عنه حاكم أو محكوم، فكان الفقه مسايراً للحياة غير متخلف عنها، وكان كل إمام ينصح تابعيه بأن رأيه وفقهه غير ملزم، فلم يعرفوا طريق التعصب.

صعوبات يجدها الباحث في أمهات كتب الفقه:

كانت الكتب في أول أمرها سهلة مبسطة، فلما فترت همم الطالبين، اضطر العلماء إلى اختصارها، ثم توالت الاختصارات كلما رغب عنها الطلبة لطولها حتى غدت ألغازاً، أو ما يشبه الألغاز، وحينئذ عجز الراغبون في الفقه عن فهمها، فاضطر العلماء إلى شرحها، ثم إلى شرح ما غمض من الشروح، ثم توضيح ما خفي من تلك الشروح الأخيرة، ونتج عن ذلك أن ترك لنا عصر التقليد ألواناً من الكتب

مختلفة الأساليب، عرفت فيما بعد بالمتون والشروح والحواشي والتقريرات والتعليقات[٥١].

وإذا رجعنا إلى الكتب المدونة في الفقه الإسلامي في جميع المراحل، وجدناها دونت أول الأمر مختلطاً فيها الفقه بالسنة وآثار الصحابة والتابعين، كما في موطأ مالك، وبجانب هذا نرى كتباً مدونة في الفقه الخالص لم يذكر فيها من الحديث والآثار إلا ما كان على وجه الاستدلال للرأي المدون، كما في كتاب الخراج لأبي يوسف، وكتاب الأم للشافعي، كما نجد كتباً تقتصر غالباً على الأحكام الفقهية مع قليل من الآثار[٥٢].

وهناك كتب دون أصحابها الفقه مرتباً على الأبواب، وبجانب كل مسألة دليلها من الكتاب والسنة والإجماع والقياس وغيرها، كما في مبسوط الإمام السرخسي. ثم دونت كتب في الفقه المقارن، كبداية المجتهد لابن رشد، كما دونت كتب أخرى تخدم الفقه، تعرف بكتب القواعد. وهناك عدد كبير من الكتب المذهبية المتأخرة غلب عليها داء التعصب المذهبي المقيت، والالتزام المطلق بالمذهب. وقد نتج عن هذه الحال ثغرات نقص وصعوبات يجدها الباحث، يمكن حصرها في ما يلي:

أ- صعوبة في البحث عن الحكم الجزئي، إذ أن فهارس تلك الكتب مجملة تكتفي بذكر الأبواب ورؤوس الموضوعات، فلم يكن السابقون يعرفون طريقة الفهارس التحليلية التي تيسر للباحث مهمته[٥٣].

ب- صعوبة في الفهم، فإن أكثر كتب الفقه شروح وحواشٍ على متون ومختصرات. ومما يلحظه - أيضاً- من حيث الأسلوب؛ ضغط العبارة، وحصر المعنى الواسع

في لفظ ضيق قليل موجز، يصل أحياناً إلى التعقيد، لا يفهمه إلا من اعتاد قراءة هذه الكتب.

جـ- صعوبة في فهم الرموز والمصطلحات ذات الدلالة التاريخية، التي لا يفهمها إلا من عاصر مدلولها، وقد يكون مؤلف الكتاب في بلد له اصطلاحات لا يفهمها أهل بلد آخر، فإذا لم يكن القارىء على إلمام بها، أخطأ في فهم الحكم نفسه.

د- تعدد الآراء الفقهية الكثيرة في بعض هذه الكتب التي نقلها المؤلف دون أن يعزو رأياً منها إلى صاحبه ومصدره، حتى يتيح للقارىء استئناف النظر فيها من خلال مراجعها الأصلية[٥٤]. هذا بالإضافة إلى أن هذه الكتب ألفت في عصر له ظروفه المختلفة عما قبله وما بعده، وهي كانت تُعنى بدراسة المشكلات المستجدة في ذلك العصر، والبحث عن حلولها الشرعية، ولكن العصور التالية لها جادت - أيضاً- بمشكلات جديدة، وقضايا حادثة، لا يُعثر في الكتب السالفة على حلولها، بل قد لا يكون البحث تطرق إليها أصلاً. وإن وجد بعض اللفتات والإشارات التي يمكن الانتفاع بها في دراسة النوازل الجديدة، فهي مما لا يستفيد منه إلا الباحث المتخصص العميق[٥٥].

وهذه الملحوظات - وغيرها مما لم يذكر - لا تعني التقليل من قيمة هذه الثروة العظيمة، كما لا تعني تعميم الحكم عليها جميعا، بل فيها ما يعتبر نموذجاً حياً للدراسة العلمية التي تحتفظ بقيمتها على مر العصور.

نظرة على الكتب الفقهية الحديثة

هذه الكتب تعد - بالنسبة للثروة التراثية - قطرة في بحر متلاطم الأمواج، ولهذه الكتب إيجابيات وعليها مآخذ. ويمكن إبراز بعض مزاياها بما يأتي:

- وجود الترتيب والتبويب، وملاءمتها لروح العصر، فهي تُعنى بوضع الفهارس التحليلية التي تعين القارىء على سرعة الوصول إلى ما يبتغيه في لحظات قليلة.
- سهولة الأسلوب ووضوحه ومناسبته، كما أن من هذه الكتب ما يُعنى بالدراسات العلمية البحتة البعيدة عن العصبيات المذهبية الضيقة[٥٦].
- الاتجاه للفقه المقارن في مجال التأليف، إذ عرض آراء الفقهاء بشكل يعبر عن موقف حيادي ملتزم بالدليل.
- وبروز ظاهرة التخصص في بعض فروع الفقه الإسلامي، وهذا الاتجاه بالرغم من سبق الفقهاء القدماء في الكتابة المتخصصة فيه، فإنه يعتبر الأسلوب الأفضل للتأليف الفقهي في العصر الحديث. كما يلاحظ لدى كثير من المؤلفات الفقهية الحديثة تأثرها بالمنهج القانوني في التقسيم والتبويب[٥٧]. ومن الملاحظات الجديرة بالاهتمام في التأليف الفقهي الحديث، محاولة بحث بعض القضايا الجديدة، ليتعايش الناس معها.

هذه القضايا نشأت من جراء التطور المادي، فالإمكانات قد تبدلت وأسباب الحياة قد تطورت[٥٨]. وهذا بدوره أدى إلى ظهور أنماط جديدة من الحياة تحتاج إلى اجتهادات جزئية. غير أنه إلى جوار هذه الإيجابيات توجد سلبيات كثيرة، بل وخطيرة أحيانا تتعلق بالمضمون والمحتوى والنتائج التي يتوصل إليها البحث، خاصة أنها قد تطرق مسائل جديدة، وقضايا نازلة، فقد يخشى الناس من الضلال الجديد، وقد يخشى المحافظون، لا سيما وقد فشى الجهل بأحكام الإسلام، أن يتصدى للفتوى في الشؤون العقدية الشرعية العملية مفتون جاهلون، فيضلون ويضلون[٥٩].

ومن العجيب أن الدراسات الشرعية أصبحت حمى مستباحاً لكل من شاء، سواء في كبير الأمور أو صغيرها حتى أصبحت القضايا الخطيرة في الإسلام في متناول أي باحث، مهما كان[٦٠].

ومن أخطر الظواهر في مجال التأليف الحديث، التصرف بنتاج السلف الذي يعد من الأمور المبتدعة. فلا سبيل لإنسان - مهما علا كعبه في العلم - أن يتصرف بتراث السلف اختصاراً كان أو استصفاء أو غيره. فهذا من التصورات الخاطئة، بالغة الخطورة، لأن الاختصار يحقق نقيض هدفه، فالمختصرات تهبط بمن يعتمدها للدراسة، ولا ترقى به، وهو لون من ألوان التقليد يؤدي إلى إسقاط الاعتماد على الأصول[٦١].

ويبقى أن معظم ما كتب في العصر الحديث هو من نوع الدراسات المتخصصة، له إيجابياته من نواح، ولكن يبقى أن الساحة لا زالت خالية من عمل فقهي متكامل، وإن كانت ثمة محاولات متفرقة، على شكل موسوعات فقهية، أو دوائر معارف أو معاجم أو خلافها، وهذا اتجاه جيد وضروري، إلا أنه يحمل في طياته شيئاً من المآخذ ينبغي الإشارة إليها عند تقويمها.

ومن خلال هذه النظرة التقويمية العجلى للتراث الموروث وللدراسات المعاصرة، تبدو الحاجة ماسة إلى إحياء الطريق الذي مهده أسلافنا، وإغراء المتعلمين بسلوكه، وتحريض المتفقهين على ارتياده، مع تلافي العيوب والأخطاء التي وقع فيها هؤلاء وأولئك.

ولا بأس من تمهيد الطريق وتسويته، ببعض ما يعين على وعثائه، ومشاقه، وهنا تبرز وسيلة الفهرسة، فهي تغني عن الموسوعات الفقهية على الرغم مما فيها

من فوائد[٦٢]، وتوثق صلة الدراسين والمتعلمين بسلفهم وتقرب لهم المصادر الحقيقية[٦٣].

ويرى بعض العلماء أن تقنين الفقه له مزايا وفوائد كثيرة أهمها: يسهل عمل المشتغلين به، ويساعد على تقويم مسار الفقه لينافس القوانين الوضعية المستوردة، ويحل محلها، وهو السبيل الوحيد لتوحيد القانون، لا في العالم العربي وحده، بل في العالم الإسلامي أجمع.

ويرى آخرون ان للتقنين عيوباً ومساويء منها: التزام القاضي وتقييده برأي معين، إضافة إلى أنه سيخلق لدى القضاة نوعاً من التكاسل والاتكال على القانون المدون، إذ ينقطع القاضي عن الفقه ومصادره، والبحث في مخبوء كنوزه وجواهره[٦٤].

يرجح الأستاذ يوسف القرضاوي الأخذ بالتقنين، ويشترط فيه بعض الشروط المهمة منها: ألا يلتزم مذهباً واحداً معيناً، وأن يختار واضعو القانون ما يرونه أرجح دليلاً، وأرفق بمقاصد الشريعة، وأن ينظر في القانون - كلما مضت مدة معقولة - لتعديل ما يحتاج إلى تعديل، وإضافة ما يحتاج إلى إضافة[٦٥]. ويتم هذا بواسطة لجنة من علماء المذاهب لانتقاء الحكم من أي مذهب، بحسب ما يرى من المصلحة.

المهمات الأساسية أمام الجامعات الإسلامية:

لقد قدّم العرب بجامعاتهم التي بدأت تزدهر منذ القرن التاسع، والتي جذبت إليها منذ عهد البابا "سلفستروس الثاني"، عدداً من الغربيين من جانبي جبال البرانس، ظل يتزايد حتى صار تياراً فكرياً دائماً، فقدم العرب بها للغرب نموذجاً

حياً لإعداد المتعلمين لمهن الحياة العامة وللبحث العلمي، لقد قدمت تلك الجامعات - بدرجاتها العلمية، وتقسيمها إلى كليات، واهتمامها بطرق التدريس - للغرب أروع الأمثلة[٦٦].

وما من شك في أننا إذا كنا جادين في إحياء جامعاتنا العلمية، التي أضاءت بنورها على كل الغرب، بحاجة إلى أن نصل معارف المتعلم المسلم ومنهجه وضميره بأصول الإسلام وتراثه؛ فنبعث بذلك الروح الإسلامية فيه، ومن ثم يصل إليه ضياء الشمس من الشمس مباشرة[٦٧].

إننا نرى أن الوقت قد حان للعمل على القضاء على ازدواجية التعليم والثقافة بصفة عامة، لا في العالم العربي فقط، بل في العالم الإسلامي الكبير. فمن الثابت أن جميع الجامعات الأوروبية قد نشأت في العصور الوسطى على أساس ديني محض، وبخاصة جامعة السوربون في فرنسا. ولا تزال الأردية الجامعية والقلنسوات بأشكالها المختلفة تحتفظ بالطابع الديني الذي بدأت به. ولا يمكن تحقيق هذا الهدف، ما لم يحرص المسؤولون عن المؤسسات التعليمية على «تطوير المناهج» «والمقررات الدراسية». وعلى إعادة صياغة أو تأسيس العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية في ظل النظرة الإسلامية الكلية للكون والحياة والإنسان.

إن من أكبر المهمات الأساسية أمام الجامعات في العالم الإسلامي، تحقيق الجيد من أمهات التراث الإسلامي الموسوعي، والمتخصص وتصنيفها وتكشيفها، وتيسير فهمها وإدراكها للدراسين والمثقفين، وتمكينهم من الوصول إليها والتعامل معها[٦٨]. وكذا بذل الجهد الكبير من أجل التوعية الشاملة بالإسلام، ثم من أجل الهيمنة على أهداف التعليم وبرامجه، وطبعها بطابع الإسلام المتميز[٦٩].

وعلى المؤسسات العلمية والتعليمية، تجنيد العلماء الأكفاء ممن لهم باع في التخصص، في شكل بحوث ودراسات علمية، تتضح من خلالها الرؤية العلمية، والمنهجية العلمية المطلوبة[٧٠]، وتوجيه طلبة الدراسات العليا والباحثين إلى ضرورة نشر هذا التراث والاهتمام به، لأن في نشر مكنون النفائس بعثاً لمعالم تاريخ الأمة الحضاري، ونشراً لحياتها العلمية والأدبية.

وعلى المؤسسات العلمية الإسلامية، أن توجه بعثاتها العلمية، ودراساتها العليا وبحوثها العلمية نحو الموضوعات، والقضايا التي تخدم الأصالة العلمية الإسلامية، وقضايا الأمة الحياتية من منظور إسلامي أصيل، وأن ترعى الطلبة والباحثين، في قاعات دراستهم وبحوثهم في خدمة أصالة المعرفة.

ومن ثم فإن تعاون الجامعات الإسلامية في الجهاد العلمي فريضة محكمة، إنه الكفاح الذي يوزن فيه مداد العلماء بدماء الشهداء. ولله در القائل - عسى أن يأتي اليوم الذي يكون هذا الأمر ضريبة علمية، وواجباً من واجبات كل باحث لا بد من أدائه.

فما أحوجنا إلى التراث الإسلامي العظيم، نستلهم منه العظات والعبر، فإن كثيراً من طلبة العلم في هذا العصر، في كثير من المجتمعات التي تدين بالإسلام، يجهلون تراث آبائهم وأمجادهم وعصور حضارتهم الزاهرة، وقد امتلكتهم أراجيف صدقوها، وأكاذيب توهموها، وهلع شديد اعترى قلوبهم[٧١].

ونحن، إذ ندعو إلى إزاحة الغبار عن تراثنا الإسلامي، نظهر للعيان فضل القوة العظمى الكامنة في حضارتنا العتيدة. وكذا لجيلنا الحاضر، لئلا يتسرب اليأس إلى قلبه حين يرى شعوبنا العربية والإسلامية متخلفة عن غيرها في مضمار العلوم والفنون، لذا فإننا نرى لزاماً على كل عالم، أو باحث، أو دارس، أن يشمر عن

ساعديه، ويشحذ قريحته، فيدلي بدلوه ويخطو خطوة على الطريق، كي يضع لبنة في صرح إحياء تراثنا العميق. وبحمد الله، نجد لدينا في هذا التراث الضخم الذي خلفه الأجداد آثاراً خالدة[٧٢] لحياة حافلة بالمجد العلمي، والسمو الفكري، والإبداع الفني.

ومن الإنصاف أن يحظى هذا التراث الإسلامي بعنايتنا، وأن نعود إليه، للاسترشاد به في تطوير مناهجنا، وربط هذه المناهج بحياة المجتمع وتطوره، وأن نعمل على إنشاء معهد عالٍ للتراث، مهمته السعي الجاد لإحصاء تراثنا وعمل فهارس له. وكذا إنشاء مجمع فقهي على مستوى العالم الإسلامي، تلتقي فيه جهود علماء المسلمين وفقهائهم، ويتكاتفون لتجديد الفقه، وبناء منهج أصولي جديد للاجتهاد استنباطاً من القرآن الكريم والسنة، واعتباراً بالتراث واستعانة بالعلم والتجربة المعاصرة، لتغطية حاجات الفتوى في قطاعات جليلة من الحياة.

وهكذا يتحقق الهدف من هذه الدراسة، وهو النظر فيما هو مطلوب لأمر المستقبل، لكي يعود لأمة الإسلام مجدها وعزها من جديد، عندئذ يزول الكدر، ويصفو لنا الخير، ويتحقق مضمون قول الله عز وجل:" كنتم خير أمةٍ أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر..."[٧٣]

أهم مراجع البحث

١- إبراهيم الشريقي: اثر الحضارة الإسلامية في أوروبا الغربية، ندوة الحضارة الإسلامية، الناشر: مؤسسة شباب الجامعة - الإسكندرية، سنة ١٩٨٣م.
٢- أبو الأعلى المودودي: نحن والحضارة الغربية، الناشر، دار الفكر.
٣- أحمد حلمي عبد الرحمن: حماية تراث الأمة الإسلامية والانتفاع به، مقال منشور في مجلة منبر الإسلام، العدد١١ لسنة ٤٣، ذو القعدة سنة ١٤٠٥هـ/ يوليو ١٩٨٥م.
٤- أحمد كمال أبو المجد: من كلمته في ندوة التراث وتحديات العصر في الوطن العربي (الأصالة والمعاصرة)، الناشر: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط، ١، سنة ١٩٨٥م.
٥- أكرم ضياء العمري: التراث والمعاصرة، تعليق على كتاب " التراث والمعاصرة " منشور في مجلة منبر الإسلام العدد ٢، السنة ٤٤ صفر سنة ١٤٠٦ هـ، أكتوبر ١٩٨٥م.
٦- أنور الجندي: القرن الخامس عشر الهجري، التحديات في وجه الدعوة الإسلامية والعالم الإسلامي نشر: المكتبة العصرية.
٧- من التبعية إلى الأصالة في مجال التعليم والقانون واللغة، نشر دار الاعتصام.
٨- توفيق يوسف الواعي: الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية، نشر: دار الوفاد، المنصورة، ط ١، سنة ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.
٩- جمال سلطان: الغارة على التراث الإسلامي: نشر: مكتبة السنة، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤١٠ هـ، ١٩٩٠م.
١٠-جمال الدين عطية: تراث الفقه الإسلامي، ومنهج الاستفادة منه على الصعيدين الإسلامي والعالمي، دار الفتح للطباعة والنشر، بيروت، ط١، ١٣٨٦هـ/١٩٧٦م

١١-حسن الترابي: تجديد الفكر الإسلامي، ط ٣. سنة ١٩٩٣م/ ١٤١٣هـ.
١٢-حسن حنفي: التراث والتجديد، دار التنوير للطباعه والنشر - بيروت.
١٣-حسن محمد الشرقاوي: المسلمون علماء وحكماء، نشر: دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
١٤-خاشع المعاضيدي: رحلة في الفكر والتراث، نشر: جامعة بغداد، عام١٩٨٠م
١٥-رمضان عبد التواب: الأزهر الشريف - حصن العربية وعلوم الدين، مقال منشور في مجلة منبر الإسلام جمادى الأولى سنة ١٤٠٣ هـ /مارس ١٩٨٣م.
١٦-زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب، منشورات المكتب التجاري، بيروت، ط٣، ١٩٧٩م.
١٧-سلمان بن فهد العودة: ضوابط للدراسات الفقهية، دار الوطن للنشر، الرياض، ص١، سنة ١٤١٢هـ.
١٨-سميح القاسم: ديوان سميح القاسم قصيدة الميلاد، نشر: دار العودة، بيروت، سنة ١٩٧٣م.
١٩-السيوطي جلال الدين: أسرار ترتيب القرآن، دراسة وتحقيق عبد القادر أحمد عطا، نشر دار الاعتصام، ط١، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م.
٢٠-طه جابر العلواني: الأزمة الفكرية المعاصرة: نشر المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط ٢، سنة ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م.
٢١-عائشة عبد الرحمن بنت الشاطيء: تراثنا بين ماض وحاضر، نشر: دار المعارف بمصر، سنة ١٩٧٠م.
٢٢-عبد الحميد أحمد أبو سليمان: أزمة العقل المسلم، نشر: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط ١، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.
٢٣-عبد الرزاق البصير: تراثنا العربي، مجلة العربي- العدد ٢٠١، رجب ١٣٩٥هـ/ اغسطس ١٩٧٥م.

٢٤-عبد السلام هارون: إحياء التراث الإسلامي، منبر الإسلام، العدد٨، السنة٤٢، شعبان ١٤٠٤هـ/مايو ١٩٨٤م.
٢٥-عبد المنعم النمر: الإسلام والغرب وجهاً لوجه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط ١، سنة ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.
٢٦-عثمان عبد القادر الصافي: أخطار على المراجع العلمية لأئمة السلف، نشر: دار الفاروق، ط١، سنة ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.
٢٧-علي عبد الحليم محمد: الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام، نشر: جامعة الإمام محمد بن سعود - السعودية.
٢٨-عمر سليمان الأشقر: تاريخ الفقه الاسلامي، نشر: دار النفائس، مكتبة الفلاح، ط٣، سنة ١٤١٢هـ/١٩٩١م.
٢٩-عمر عبيد حسنه: مراجعات في الفكر والدعوة والحركة، نشر: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٤١٢هـ/١٩٩١م.
٣٠-فؤاد سزكين: تاريخ التراث العربي، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، ١٩٧١م.
٣١-قدري حافظ طوقان: تراث العرب العلمي في الرياضيات والفلك، نشر: دار الشروق، بيروت، لبنان.
٣٢-مالك بن نبي: إنتاج المستشرقين وأثره في الفكر الإسلامي الحديث، نشر: مكتبة عمار، القاهرة، ١٩٧٠م.
٣٣-وجهة العالم الإسلامي، ترجمة عبد الصبور شاهين، نشر: دار الفكر، دمشق، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨١م.
٣٤-ماهر عبد القادر محمد علي: التراث الإسلامي، الناشر: المركز المصري للدراسات والأبحاث، الإسكندرية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م.
٣٥-محمد أحمد خلف الله: الإسلام والتراث الإسلامي، مجلة العربي، العدد ٣٣٨، ربيع الثاني سنة ١٤٠٧هـ/ يناير ١٩٨٧م.

٣٦-محمد أبو الأنوار: في مواجهة المحاولات الجدلية لاسقاط التراث العربي والإسلامي، مجلة منبر الإسلام، العدد(٩) السنة ٤٢/ رمضان ١٤٠٤هـ/ يونيو ١٩٨٤م.
٣٧-محمد بن الحسن الحجوي: الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، الناشر: المكتبة العلمية بالمدينة المنورة، ط١، سنة ١٣٩٦هـ.
٣٨-محمد سلام مذكور: وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية، من بحوث مؤتمر الفقه الإسلامي. نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، سنة ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.
٣٩-محمد عاد الهاشمي: الإنسان في الأدب الإسلامي، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.
٤٠-محمد عبد الفتاح عماوي: أدب الفتيا للسيوطي، المكتب الإسلامي، بيروت، سنة ١٩٨٥م.
٤١-محمد عبد القادر أحمد: دراسات في التراث العربي، الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، ط١، سنة ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.
٤٢-محمد عبد المنعم خفاجي: الإسلام والحضارة الإنسانية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، سنة ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.
٤٣-محمد علي ضناوي: مقدمات في فهم الحضارة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، دار الإيمان، ط١ ،سنة ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.
٤٤-محمد فاروق النبهان: المدخل للتشريع الإسلامي، نشر: دار القلم، بيروت، ط١، سنة ١٩٧٧م.
٤٥-محمد القطري: الجامعات الإسلامية ودورها في مسيرة الفكر التربوي، نشر: دار الفكر العربي، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

٤٦-محمد مصطفى شلبي: المدخل في التعريف بالفقه الإسلامي، نشر: دار النهضة العربية، بيروت، سنة ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.
٤٧-مركز دراسات الوحدة العربية: التراث وتحديات العصر في الوطن العربي (الأصالة والمعاصرة)، بيروت، ط ١، ١٩٨٥م.
٤٨-مصطفى كامل حطاب: الشباب والتراث، مجلة منبر الإسلام، العدد ٧، السنة ٤٢، رجب ١٤٠٤هـ/ ابريل ١٩٨٤.
٤٩-مناع القطان: التشريع في الفقه الإسلامي، نشر: مكتبة وهبه، ط١، سنة ١٣٩٦هـ/١٩٧٦م.
٥٠-منصور بن ادريس الحنبلي: كشاف القناع عن متن الإقناع، وبهامشه شرح المنتهى للشيخ منصور بن يونس البهوتي، ط١، بالمطبعة العامرة الشرقية، سنة ١٣١٩هـ.
٥١-منصور شفيق: الإسلام في معركة الحضارة، وكالة أبوعرفة، القدس، ط١، سنة ١٩٨٢م.
٥٢-وهبه الحنبلي: الفقه الإسلامي وأدلته، نشر: دار الفكر، ط٣، سنة ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.
٥٣-يوسف إدريس: مجموعة "بيت من لحم" قصة (الرحلة)، نشر: دار العودة، بيروت.
٥٤-يوسف القرضاوي: مدخل لدراسة الشريعة الإسلامية: الناشر: مكتبة وهبة، القاهرة، ط١، سنة ١٤١١هـ/١٩٩١م.

الهوامش

(١) منصور بن إدريس الحنبلي : كشاف القناع عن متن الإقناع ج٢ ص ٥٤٠، المعجم الوسيط ج٢ ، ص ١٠٢٤.

(٢) الآية رقم ١٩ من سورة الفجر.

(٣) جمال سلطان : الغارة على التراث الإسلامي ص ١٤٦

(٤) د. علي عبد الحليم محمود : الغزو الفكري ، ص ٧٩.

(٥) غريغوريوس : التراث وتحديات العصر ص ١٢٥.

(٦) أنور الجندي: التحديات في وجه الدعوة الإسلامية ص ٢١٧.

(٧) د. محمد عبد القادر أحمد : دراسات في التراث العربي ص٨.

(٨) جمال سلطان : الغارة على التراث الإسلامي ص ٦-٨.

(٩) د. توفيق يوسف الواعي : الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية ص٣٠٠ - ٤٠٤.

(١٠) د. عبد الحميد أحمد أبو سليمان : أزمة العقل المسلم ص ١٠١.

(١١) د. علي عبد الحليم محمود: الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام ص٧٩

(١٢) انظر كتاب شمس العرب تسطع على الغرب.

(١٣) د. عائشة عبد الرحمن : تراثنا بين ماض وحاضر، ص ١٤.

(١٤) د. عائشة عبد الرحمن : تراثنا بين ماض وحاضر ص ٢١.

(١٥) د. محمد عبد القادر أحمد : دراسات في التراث العربي ص ٢٢.

(١٦) الآية (١٥-١٦) من سورة المائدة.

(١٧) جمال سلطان : الغارة على التراث الإسلامي ص ٥٠.

(١٨) مصطفى كامل خطاب: "الشباب والتراث " مجلة منبر الإسلام سنة ١٤٠٣ هـ عدد جمادى الأولى ص ١١٥.

(١٩) الآية (٧٧) من سورة القصص.

(٢٠) د.علي عبد الحليم محمود: الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام، ص٨٣

(٢١) د. محمد عبد المنعم خفاجي : الإسلام والحضارة الإنسانية ، ص ١٣٩.

(٢٢) د. عائشة عبد الرحمن : تراثنا بين ماض وحاضر ، ص ٢١.

(٢٣) د. علي عبد الحليم محمود : الغزو الفكري ، ص ٨٥.

(٢٤) المرجع السابق ، ص ٨٤.

(٢٥) محمد عبد الفتاح عماوي : أدب الفتيا للسيوطي ، ص ١٨.

(٢٦) د. محمد عبد القادر أحمد : دراسات في التراث العربي ، ص١٧.

(٢٧) قدري طوقان : تراث العرب العلمي ص ٢٦.

(٢٨) جمال سلطان : الغارة على التراث الإسلامي ص ٩٠٨.

(٢٩) د. محمد عبد القادر أحمد : دراسات في التراث العربي ، ص ٢٢ - ٢٤.

(٣٠) أنور الجندي: من التبعية إلى الأصالة في مجال التعليم والقانون واللغة ص٢٧، ٢٨.

(٣١) د. عبد الحميد أبو سليمان : أزمة العقل المسلم ص ٩٨.

(٣٢) أنور الجندي: من التبعية إلى الأصالة في مجال التعليم والقانون واللغة، ص٢٩.

(٣٣) د. محمد عبد القادر أحمد : دراسات في التراث العربي ، ص ٢٣.

(٣٤) مصطفى كامل حطاب: الشباب والتراث، مقال منشور في مجلة منبر الإسلام، العدد ٧ السنة ٤٢ سنة ١٤٠٤هـ ابريل ١٩٨٤م.

(٣٥) د. يوسف القرضاوي : مدخل لدراسة الشريعة الإسلامية ص ٢٧٥.

(٣٦) د. يوسف القرضاوي : مدخل لدراسة الشريعة الإسلامية ص ٢٧٧.

(٣٧) د. جمال الدين عطية : تراث الفقه الإسلامي ص ١٩ - ٢١.

(٣٨) انظر المقال المنشور في مجلة منبر الإسلام جمادى الأولى سنة١٤٠٣ هـ مارس١٩٨٣ ص٢٠

(٣٩) د. علي عبد الحميد محمود: حملات التغريب الموجهة ضد الإسلام ص١١١.

(٤٠) منبر الإسلام عدد جمادى الأولى سنة ١٤٠٣ هـ مارس ١٩٨٣ م ص ٢٠.

(٤١) أنور الجندي : القرن الخامس عشر الهجري ص ٢١١.

(٤٢) السيوطي : أسرار ترتيب القرآن ، من المقدمة ص ٦١.

(٤٣) عثمان عبد القادر الصافي : أخطار على المراجع العلمية لأئمة السلف، ص٣٥ - ٤٢.

(٤٤) د. محمد سلام مذكور: وجوب تطبيق الشريعة الإسلامية ، ص ٢٧٥-٢٧٨.

(٤٥) المعهد العالمي للفكر الإسلامي : إسلامية المعرفة ، ص ٦٢.

(٤٦) د. محمد مصطفى شلبي: المدخل في التعريف بالفقه الإسلامي ، ص ١٤٢.

(٤٧) المرجع السابق ، ص ٣١٥.

(٤٨) د. محمد مصطفى شلبي: المدخل في التعريف بالفقه الإسلامي، ص٢١٥ - ٢١٦.

(49) أنورالجندي: من التبعية الى الأصالة في مجال التعليم والقانون واللغة ص١٢١.

(50) مجلة منبر الإسلام، عدد جمادى الأولى والآخرة سنة ١٤٠٣هـ، مارس١٩٨٣م.

(51) د. محمد مصطفى شلبي : المدخل في التعريف بالفقه الإسلامي، ص ١٤٠.

(52) سلمان بن فهد العودة : ضوابط للدراسات الفقهية ، ص ٢٢.

(53) قام بعض الباحثين ببعض المحاولات لتيسير الاستفادة من هذه الكتب بفهرستها ومن ذلك:

أ. فهارس كتاب (المغنى لابن قدامه) وضعها الأستاذ محمد الأشقر.

ب. فهارس كتاب (المبسوط) للسرخسي وضعها الشيخ خليل الميس وغيرها.

(54) مناع القطان : التشريع والفقه الإسلامي ، ص ٢٦١ - ٢٦٣.

(55) سلمان بن فهد العودة : ضوابط للدراسات الفقهية ، ص ٢٥.

د. عمر الأشقر ، تاريخ الفقه الإسلامي ، ص ٢٠٥.

(56) سلمان بن فهد العودة : ضوابط للدراسات الفقهية ، ص ٢٧.

(57) د. محمد فاروق النبهان : المدخل للتشريع الإسلامي ، ص ٣٦٩ - ٣٧٢.

(58) د. وهبه الزحيلي : الفقه الإسلامي وأدلته ج١ من المقدمة ، ص ١٠.

د. حسن الترابي : تجديد الفكر الإسلامي ، ص ٦٨.

(59) د. حسن الترابي : تجديد الفكر الإسلامي ص ٥٦.

(60) سلمان العودة : ضوابط للدراسات الفقهية ، ص ٣١.

(61) عثمان عبد القادر الصافي: أخطار على المراجع العلمية لأئمة السلف ص ٧٣ - ٨٣.

(62) منها : أ- تعرض مواد الفقه الإسلامي عرضاً علمياً حديثاً.

ب- يسهل الرجوع إلى نصوصه في كل موضوع ، للاستفادة منها الى أبعد حد.

ج- ترشد الباحثين إلى مصادر هذا الفقه، ومواطن كل بحث فيه، مناع القطان: التشريع والفقه الإسلامي ، ص ٢٦٥.

(٦٣) محمد بن الحسن الحموي: الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، ص٩.

(٦٤) د. يوسف القرضاوي: مدخل لدراسة الشريعة الإسلامية ص٣٠٠ - ٣٠٧.

(٦٥) المرجع السابق ، ص ٣٠٨.

(٦٦) زيغريدهونكه : شمس العرب تسطع على الغرب ، ص ٣٩٨.

(٦٧) أبو الأعلى المودودي : نحن والحضارة الغربية ، ص ٢٩٨.

(٦٨) عبد الحميد أحمد أبو سليمان : أزمة العقل المسلم ، ص ٢٢٧.

(٦٩) أكرم ضياء العمري : التراث والمعاصرة ، ص ٥٢.

(٧٠) د. عبد الحميد أحمد أبو سليمان : أزمة العقل المسلم ، ص ٢٢٧.

(٧١) حسن محمد الشرقاوي : المسلمون علماء وحكماء ، ص ٢٩٦.

(٧٢) يقدر عدد المخطوطات العربية الموجودة في العالم بنحو مليوني مخطوط على أقل تقدير/ د. محمد عبد القادر: دراسات.في التراث العربي ص ١٥.

(٧٣) آية: ١١٠، من سورة آل عمران.

الكيلاني، د.سري.(١٩٩٥).طرق تدريس علوم الشريعة في العليم الجامعي وضرورة تطويرها. في:«بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢. تحرير د.فتحي ملكاوي ود.محمد أبوسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (١٨٩- ٢٤٦)

طرق تدريس علوم الشريعة
في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها

د. سري زيد الكيلاني

كلية الشريعة - الجامعة الأردنية

مقدمة:

للتعليم الجامعي المعاصر رسالة هامة في مجتمعنا العربي المسلم المتطلع إلى التقدم والتطور والنمو والإزدهار، فعليه تقع مسؤولية نشر الثقافة العامة من جهة، وتوسيع قاعدتها للقضاء على ما تعانيه الأمة العربية الإسلامية اليوم من التخلف عن ركب الحضارة من جهة أخرى، إلى جانب الإسهام في حل مشكلات المجتمعات المحلية التي يوجد بها. كما يقع على التعليم الجامعي رسالة إعداد القادة، والمفكرين، وعلماء المستقبل، والباحثين في شتى، المجالات الذين يستطيعون الإمساك الفعلي بناصية العلم الحديث والإلمام بأساليبه التطبيقية أو التقنية.

والتعليم الجامعي بحكم رسالته، وبحكم الأعداد الغفيرة المقبلة عليه، جدير بكل بحث، واهتمام، ورعاية، حتى يتخلص من المشكلات التي تكبل حركته، وتعوقه عن أداء رسالته.

ومن أنواع التعليم الجامعي علوم الشريعة بل هي أشرف العلوم وأجلها، وإن الإعتقاد بأهميتها يقتضي منا الإهتمام بالبحث عن أفضل الطرق التي يمكن

اتباعها في تدريس هذه العلوم، إذ أن طريقة تدريس علم من العلوم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحقائق ومضمون ذلك العلم.

فطرق التدريس تحدد مسار عملية التعليم، بل هي مرآة النظام التعليمي كله، لذلك ظهرت اهتمامات واسعة المدى في أنحاء العالم كافة، تدعو لإصلاح طرق التدريس وتطويرها. وقد وجدت هذه الدعوة للتطوير صدى كبيراً، والدليل على ذلك تعدد المؤتمرات الإقليمية، والدولية التي تناقش وتبحث هذه المشكلة، والدراسات والبحوث الميدانية التي تهدف إلى التوصل إلى أفضل أساليب وطرق تدريس الطلاب.

ولقد أدرك المربون المسلمون أهمية طرق التدريس، فألف بعضهم كتباً كرست لمعالجة هذا الموضوع، أمثال الزرنوجي وابن جماعة، كما أكد ابن خلدون أهمية طريقة التدريس عندما اعتبر التعليم صناعة، وأوضح أن عدم ملاءمة طريقة التدريس يؤدي إلى تبديد الجهود، وإطالة التدريس دون أن تؤدي هذه الإطالة إلى نتائج أفضل.

وسنحاول في هذه الورقة أن نعرض بشيء من التفصيل بعض أساليب وطرق التدريس الخاصة بعلوم الشريعة، وسوف نراعي أن يكون العرض مبسطاً، وفي إطار شمولي يربط بين هذه الطرق حتى يمكن الإسترشاد بها في تطوير أساليب وطرق تدريس علوم الشريعة كمدخل لتطوير المنظومة التعليمية كلها.

طرق التدريس وأهميتها

مفهوم طريقة التدريس:

يعرف البعض طريقة التدريس بأنها "إجراء منظم في استخدام المادة العلمية، والمصادر التعليمية، وتطبيق ذلك بشكل يؤدي إلى تعلم الطلاب، بأيسر السبل بعيداً عن المحاولة والخطأ"[1].

ويستخدم لفظ طريقة في التربية عادة للتعبير عن مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس، والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه الطلبة، وتضم الطريقة عادة عديداً من الأنشطة والإجراءات مثل القراءة والمناقشة والتسميع والملاحظة والتوجيه والتوضيح والتكرار والتفسير والقراءة الصامتة والجهرية واستخدام السبورة، والوسائل التعليمية، وغيرها. وحينما تشتمل طريقة ما على بعض هذه الأنشطة أو الإجراءات فإنها ليست قصراً عليها، بل ربما يأخذ بها المدرس خلال استخدامه الطريقة أو طرقا أخرى علاوة على أنشطة واجراءات أخرى، لم يأخذ بها أثناء استخدامه للطريقة الأولى وهكذا.

وتعد عملية الربط بين هذه الأنشطة والإجراءات في أثناء عملية التدريس من صميم مسؤولية المدرس، وعلى ذلك فإنه يمكن القول بأن الطريقة أو الطرق التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم الجوانب في العملية التعليمية، بل هي المشكلة الرئيسية في مضمون العمل بمهنة التدريس.

ويلاحظ أن كثيرين ينظرون إلى المصطلحين- تدريس وتعليم- على أنهما متطابقان، وهما في الواقع ليسا كذلك؛ فالفرد قد يتعلم دون أن يتعرض للتدريس.

فالتدريس هو الإجراء أو الاجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع التلاميذ، بقصد جعل التعلم سهلاً ميسوراً، وعلى ذلك فإن التعلم هو النتيجة للتدريس. أي أن نجاح المدرس أو فشله في التدريس يؤدي إلى نتائج تتراوح بين درجات السلب والإيجاب، تبدو واضحة في سلوك التلاميذ في الكم المتعلم ونوعيته.

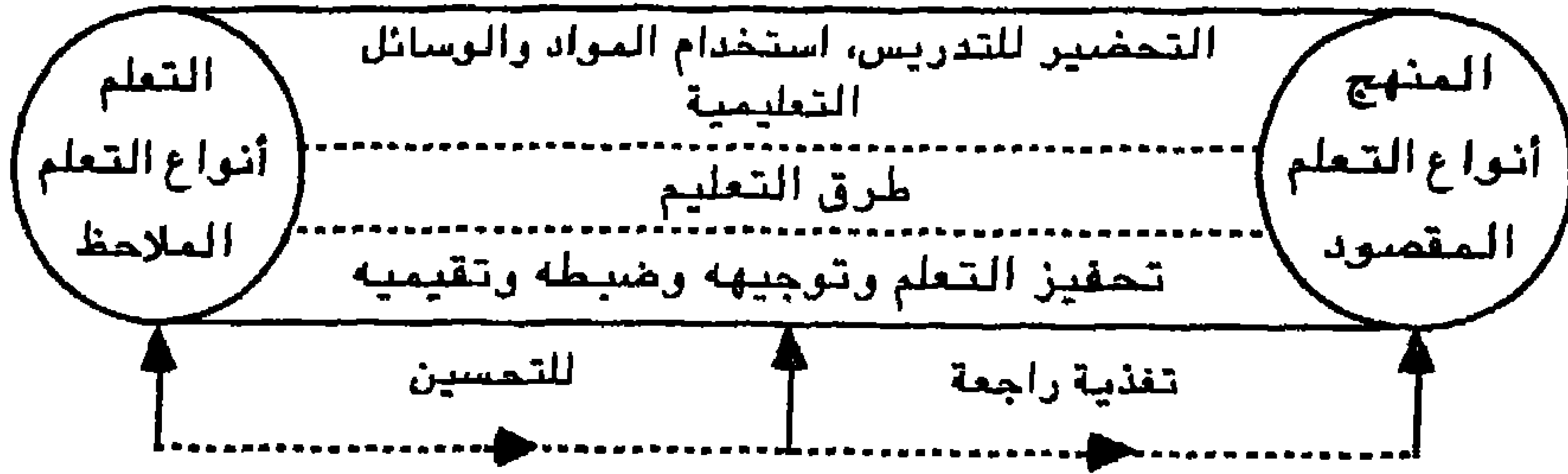
الفرق بين التدريس والتعليم:

إن التدريس غير التعليم، لأن التدريس يعني عملية الأخذ والعطاء، أو الحوار والتفاعل بينما لا يعني التعليم سوى العطاء من جانب واحد هو المدرس أو المعلم في حالة التعليم وبذلك فإن موقف المتعلم يكون سلبياً بحيث يتقبل كل ما يعرض عليه دون المشاركة في أي شيء. أما كلمة التدريس فتنطوي على المشاركة في الوصول إلى الحقيقة الهدف الأساسي من التدريس. ففي التدريس تعليم للطرق والأساليب التي يتمكن بوساطتها الدارس من الوصول إلى الحقيقة وليس تدريس الحقائق فقط. فالتدريس مفهوم أشهر وأعم من التعليم حيث لا ينطوي التعليم، إلا على مركب واحد بينما ينطوي التدريس على مركبين أحدهما الإحاطة بالمعارف، والثاني اكتشاف تلك المعارف.

وفي السنوات القليلة الأخيرة تدور الأبحاث حول طرق التدريس، وذلك بتحليل التفاعل الصفي بين المدرس وطلابه، مع التركيز على أهمية الأسلوب الذي يدير المدرس به صفه، وتوصل بعض الباحثين إلى التعرف على مدى الأثر الذي يخلفه هذا الأسلوب في نفوس الطلبة. فالأسلوب الذي يتعامل به المدرس مع طلابه يقرر مواصفات مواطني المستقبل لذلك المجتمع.

تصنيفات طرق التدريس واستخداماتها:

إن طرق التدريس "Teaching Methods" باختلاف أنواعها، وصيغها، هي وسائل الإتصال الحقيقية الحاملة لرسالة التعلم، مهما اختلف محتوى هذه الرسالة من معرفة أو عاطفة أو حركة أو قيمة. وان كل ما سواها مما يستخدم في التدريس من تحضير، وتنظيم، وضبط، وتقييم، وتوجيه، وتخطيط، ما هو إلا رديف معين على الرغم من أهميته التربوية. (انظر الشكل).



رسم توضيحي لمكانة ودور طرق التدريس في تنفيذ التدريس والتعلم.

وتختص طرق التدريس بالمعلم، وما يقوم به من سلوك، ومسؤوليات، خلال تفاعله التربوي مع التلاميذ، وهي بهذا متنوعة بتنوع الأغراض التربوية، التي ترمي لتحقيقها أو باختلاف المتطلبات النفسية لاستخدامها من المعلم والتلاميذ أو بتفاوت عدد المتعلمين بواسطتها. وسنحاول في هذا المقام معالجة ثلاث نقاط رئيسة تهم طرق التدريس وهي:

تصنيفات عامة لطرق التدريس، الكفاية التربوية النسبية لطرق التدريس، استخدامات طرق التدريس الترشيدية المتنوعة للتدريس.

I) تصنيفات عامة لطرق التدريس:-

هناك عدد من المعايير التي يمكن بها تبويب طرق التدريس لفئات مميزة عن بعضها البعض وسنعتمد في هذا المقام أربعة تصنيفات هي:[٢]

١. طرق التدريس حسب خصوصية /عمومية استخدامها من المعلم:-

وتنقسم طرق التدريس حسب هذا المعيار إلى فئتين رئيسيتين هما طرق عامة أو طرق خاصة. أما الطرق العامة: فيستخدمها أكثر من معلم، وتصلح لتدريس أكثر من موضوع، ومادة دراسية ومن أمثلة هذه الطرق: المحاضرة، والمناقشة، والاستقصاء، الاستقراء/الإستنتاج. وأما الطرق الخاصة: فهي عبارة عن مجموعة من السلوكيات التي تهدف إلى تعليم الطلبة خبرة أو موضوعاً أو مفهوماً محدداً دون غيره من الخبرات أو المواضيع أو المفاهيم حيث يطلق على هذه الطرق بأساليب التدريس أو التعليم الخاصة.

٢. طرق التدريس حسب عدد المتعلمين بها:-

ويمكن تصنيف طرق التدريس حسب هذا المعيار إلى أربع فئات هي:

طرق فردية، وطرق مجموعات صغيرة، وطرق مجموعات متوسطة، وطرق مجموعات كبيرة. أما الطرق الفردية:- فلا يتعدى عدد المتعلمين بها عن اثنين في الغالب مثل التعليم الخاص، والمبرمج، والتدريس الوصفي والدراسة المستقلة، أما طرق المجموعات الصغيرة، فيتراوح عدد المتعلمين بها بين (٣-٢٠) طالباً وأمثلة ذلك طرق المناقشة بمختلف صيغها. وأما طرق المجموعات المتوسطة: فيتراوح عدد المتعلمين بها بين (٢٠-٤٠) طالباً وأمثلتها طريقة التدريس الصفي التي تجمع عادة بين عدة طرق في آن واحد. وأما طرق المجموعات الكبيرة: فيزيد عدد المتعلمين بها عن أربعين طالباً وأمثلتها طرق الإلقاء والمحاضرة.

٣. طرق التدريس حسب المتطلبات النفسية لإستخدامها من المعلم والطلبة:- ويمكن تصنيف طرق التدريس حسب هذا المعيار إلى ثلاث فئات هي: المباشرة، وغير المباشرة المستقلة، وغير المباشرة المتفاعلة. أما الطرق المباشرة: فهي التي تتطلب من المعلم أن يكون إلقائياً، وإملائياً، ومن التلاميذ الإستقبال، والإذعان، والقبول، ومن أمثلة هذا النوع: المحاضرة والإلقاء والحوار. وأما الطرق غير المباشرة المستقلة: فهي التي يتعلم أفراد الطلبة بها فردياً، وحسب اختيارهم الشخصي، ويتميز الطلبة فيها بالعزلة، وحب الإنفراد، وأمثلتها عموم الطرق الفردية. وأما الطرق غير المباشرة المتفاعلة:- فهي التي يتصف طلابها بالإنفتاح النفسي وحب التفاعل مع الغير، ومن أمثلة ذلك طرق المناقشة بأنواعها والمشاريع الجماعية.

٤. طرق التدريس حسب الغرض التربوي المراد تحقيقه: هناك أكثر من تبويب لتقسيم طرق التدريس حسب هذا الإعتبار وسنشير إلى نمطين من هذا التقسيم هما:-

النمط الأول: تقسم طرق التدريس حسب هذا المعيار إلى خمسة أنواع رئيسة هي:

- طرق مهنة التدريس: مثل طريقة الروتين الإداري والطريقة الحرفية، وطريقة الخبرة البارعة، والطريقة المحددة المبتكرة .
- طرق التعامل مع التلاميذ: مثل الطريقة الفوضوية السائبة، والإنسانية المحفزة، والإنسانية العادلة، ثم الطريقة السلطوية.
- طرق معالجة وتنظيم المادة الدراسية أو الطرق المنهجية: مثل طريقة الأهداف السلوكية، والمنظمات المتقدمة، والتعليم المبرمج، والوحدات المنهجية.

- طرق تقديم المادة الدراسية للطلبة: مثل طريقة المحاضرة، ومناقشة المجموعات الصغيرة، وخبرات التعلم، ثم الطريقة التحليلية التشخيصية أو الوصفية.
- طرق تنظيم البيئة الدراسية: مثل الطرق الجماعية العامة، والمجموعات الصغيرة المتنوعة، والتربية المفتوحة، ثم طريقة التربية الفردية.

النمط الثاني: وهناك نمط آخر تقسم فيه طرق التدريس حسب الغرض إلى أربعة أنواع رئيسة هي:-

- طرق معالجة المعلومات (الطرق الإدراكية):- مثل طريقة التعليم الإستقرائي والإستقصاء، وتحصيل المفهوم، تعلم المباديء، ثم طريقة المنظمات المتقدمة.
- طرق التفاعل الإجتماعي:- مثل طريقة المرافعة القانونية، واستقصاء المجموعات، والإستقصاء الإجتماعي، ثم الطريقة العملية لتفاعل المجموعات.
- الطرق الشخصية غير المباشرة:- مثل طريقة التعليم غير المباشر وطريقة اجتماعات الفصل.
- طرق التعديل السلوكي: مثل طريقة الإشراط التقليدي، وطريقة الأهداف السلوكية، وطريقة الإشراط الفعال.

ومن الجدير بالذكر أنه مهما اختلف التبويب الذي يمكن اتباعه في تصنيف طرق التدريس فإنها كلها تشير إلى حقيقة هامة وهي إختلافها عن بعضها البعض، في الغرض التربوي، والمتطلبات النفسية، وعدد المستفيدين منها، الأمر الذي سنوضح تأثيراته في الكفاية التربوية النسبية لهذه الطرق.

II) الكفاية التربوية النسبية لطرق التدريس:

تفيد الدراسات التربوية عموماً لفعالية طرق التدريس في إحداث التحصيل بعدم وجود فرق يذكر بين كفاية طريقة وأخرى في هذا المجال. غير أن العامل الوحيد الذي يحدث الفرق الانتاجي في قدرات التدريس التحصيلية يتمثل في سوء استعمالها التربوي من قبل المعلمين، أي من أسباب خارجة عن الطرق نفسها. فإذا استعملنا مثلا طريقة المحاضرة في عرض ومعالجة القضايا والمشاكل الإجتماعية، فإنها ستكون بالتأكيد أقل فعالية في إحداث الفهم المطلوب لهذه المشاكل من الطلبة، وإيجادهم للحلول الناجمة لها من مناقشات المجموعات الصغيرة، والحوار، والندوات، ونقاش الخبراء، وغيرها من الطرق التي تسمح بعرض الآراء، وتفصيلها، وتفاعلها معا، للوصول إلى إدراك متكامل لموضوع الخلاف ولحلول مناسبة له.

ويرجع الفرق المقترح في فعالية المحاضرة، ومناقشات المجموعات الصغيرة، لاختلاف الغرض التربوي الذي تخدمه كل منها. فبينما تكون المحاضرة فعالة في إنتاج التعلم الإدراكي فإن المناقشات الجماعية تكون أنجح في تطوير الميول، ونقل القيم الإنسانية، وفهم الحياة الإجتماعية للأفراد وللمجتمع فيما يسمى بالتعليم الإجتماعي.

كما أن لكل طريقة تعليمية متطلبات نفسية، تختص بها مباشرة، أو متفاعلة، أو فردية مستقلة، فإن لإفراد المتعلمين مثل هذه المتطلبات والخصائص النفسية، فمنهم من يختص بحب الإستماع للغير، ومشاورتهم في كل شيء، يقوم به حيث يعيش، ويتعلم من قبولهم، وموافقتهم، وتشجيعهم له، وهذه الصفة النفسية التابعة الخانعة لا يجدي معها مثلا الدراسة الفردية المستقلة لأنها لا تقوى على التصرف بمفردها.

وهكذا فإنه إذا تم ترشيد استخدام طرق التدريس حسب أغراضها التربوية، ومتطلباتها النفسية المقترحة لكل منها، فإن المعلم يستطيع نتيجة لذلك تدريس ما يريد، ويتمكن الطلبة من تحصيل ما يحتاجون من معارف وخبرات وقيم.

III) استخدامات طرق التدريس الترشيدية المتنوعة للتدريس:

تختلف استخدامات طرق التدريس باختلاف وتنوع هذه الطرق فلكل نوع منها استخداماته.

١- الطرق المنهجية: تركز هذه الطرق على تنظيم المادة المنهجية لغرض تقديمها وتدريسها للمتعلمين، بصيغ منتظمة متسلسلة هادفة، تؤدي بهم غالبا لزيادة تعلمهم، ثم لتذكرها بدرجة أكثر فيما بعد.

وتبدو أهم الطرق المنهجية: طريقة المنظمات المتقدمة وهي عبارة عن حقائق عامة/أحكام/ نظريات/ عموميات/ قواعد/ مبادىء/ مفاهيم/ أقوال مأثورة/ حكم/ أحاديث نبوية/ آيات قرآنية، تضم في ثناياها تفاصيل المادة الدراسية، وحقائقها الجزئية المتنوعة.

ويراعي المعلم عند التعليم بالمنظمات المتقدمة نوعين من العمليات هما:-عمليات ما قبل التدريس: وتشمل الاطلاع الجاد على المادة الدراسية، وتطوير عموميات أو مفاهيم عامة شاملة، تمثل جوهرها وكافة تفاصيلها، واختبار المعلومات المتصلة بها وتحديد طرق وأنشطة التعلم الضرورية. وعمليات التدريس: وتشمل إعطاء المنظمات المتقدمة في أول الحصة، والتأكد من تعلم واستيعاب التلاميذ لها قبل البدء بالشرح والتفصيل ثم توضيح وشرح المنظمات المتقدمة حسب تتابعها، ومعلوماتها، وأنشطتها المختلفة.

وقد أدت نتائج الأبحاث التي أشارت معظمها إلى فعالية المنظمات المتقدمة في ارتفاع تعلم الطلبة المنهجي، كماً وكيفاً ونوعاً إلى التأكيد على ضرورة استخدام هذا الأسلوب في تعليم أي موضوع مدرسي علمي أو أدبي أو منهج مادة أو نشاط.

٢- الطرق اللفظية الإلقائية: وتعتبر المحاضرة والإلقاء من أهم طرق هذا النوع، وتستعمل هذه الطرق عادة في الحالات المنهجية التالية: كون عدد المتعلمين أكثر من أربعين وكون المادة المنهجية جديدة تماماً وغير متوفرة في الكتاب المقرر، وكون المادة المنهجية صعبة جافة تحتوي على مفاهيم ومصطلحات يتعذر على الطلبة تعلمها.

٣- الطرق السائلة: تعتبر الطرق السائلة أساسية وضرورة لا غنى عنها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وذلك لما تثيره هذه الطرق في الطلبة من التفكير، والمشاركة الفعالة في التعلم، ومن أكثر هذه الطرق ممارسة هي الأسئلة الصفية والحوار والإستقراء.

٤- طرق الكشف وحل المشكلات: ومن أمثلتها الاستقصاء وحل المشكلات الحياتية ودراسة الحالة والأبحاث التجريبية. وقد تسلك هذه الطرق الإتجاه الاستقرائي أو الاستنتاجي أو الإثنين معاً، وتستعمل هذه الطرق عموماً في تدريس المنهج في حالات تنمية الميل للبحث، وتنويع أساليب وتطوير سلوك العالم والباحث لدى الطلبة وتنمية الأهداف الشخصية لديهم.

٥- طرق المناقشة: ويمكن لهذه الطرق أن تتم بعدة صيغ منها: اللجنة، والمؤتمر، والدائرة المستديرة، أو الندوة والنقاش الثنائي الجدلي، والمنتدى العام، والمجموعات الصغيرة، والمعلم مع مجموع الفصل /الشعبة.

وتحقق هذه الطرق لدى المتعلمين تنمية الإستقلالية في التعلم، والإحترام، والتفاهم المتبادل، والثقة بالنفس، ونقل الأفكار، والقيم الإيجابية، بالإضافة إلى تنويع أساليب التعليم المنهجي.

٦- طرق التدريس الشخصية: وتركز هذه الطرق على المتعلمين كمحور للعملية التربوية تخطيطاً وتنفيذاً ونتائجاً وتأتي تسميتها بالشخصية لإنها تبدأ من المتعلمين، وبما يتصف به كل منهم من خصائص نفسية وإدراكية وشكلية، وما يحتاجونه من خبرات، وما يتصفون به من آمال وأهداف شخصية، حيث يأخذ المدرس بأيديهم حسب هذه المعطيات الفردية الشخصية كلها ؛ لتحقيق ما يتمنون أو يريدون بقدراتهم وبقراراتهم البحتة، ويقوم المدرس خلال الطرق الشخصية بدور المستشار الموجه والمراقب دون تدخل أو تأثير مباشر على المتعلمين أو نوع أهدافهم.

أولا: قراءات في طرق التدريس وأساليبه ومهاراته وأنشطته في القرآن والسنة.

إن الباحث في آيات القرآن الكريم، وفي الحديث النبوي يجد الكثير مما يتعلق بطرق التدريس، ومهاراته وأنشطته، ولكنه سيجد الأكثر في مؤلفات العلماء المسلمين، وذلك لأن أساليب التدريس، وطرائقه ليست واحدة في كل عصر، وفي كل مجتمع، بل هي وليدة ظروف، وحاجات ومطالب اجتماعية معينة، ومن ثم فهي تتغير كلما تغيرت الأهداف التعليمية والإهتمامات التربوية لمواجهة متطلبات المجتمع وحاجاته.

وقد ذكر أحد الباحثين[٣] في طرق التربية الإسلامية في القرآن الكريم أن من أهم وسائل التربية القرآنية التعليم والقراءة وبعدهما تأتي بقية الطرق وهي:-

١. التعليم عن طريق العمل والخبرة. ٢. استخدام العقل

٣. القدوة أو الأسوة الحسنة والصداقة. ٤. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
٥. الموعظة والنصح. ٦.طريقة القصص.
٧. الأمثال والأشباه. ٨. الترغيب والترهيب والثواب والعقاب.
٩. غرس العادة أو إزالتها. ١٠. إفراغ الطاقة.
١١. الأحداث الجارية.

ومن هنا يمكن القول بأن القرآن الكريم يتضمن طرق تدريس عامة هي ما ذكرها الباحث سابقاً. كما تناول باحث آخر موضوع طرق التربية الإسلامية كما تبدو في ضوء الحديث الشريف[٤] فذكرها كما يلي: ١.العبادات. ٢. القدوة. ٣. الكلمة. ٤. التربية بالعمل (طريقة الممارسة) ٥. أسلوب القصص. ٦. أسلوب الحوار والمناقشة. ٧. ضرب المثل. ٨. الترغيب والترهيب. ٩. الوعظ ١٠. اللعب والترويح.

ويلاحظ مما سبق أن الباحثين قد اتفقا في ستة أساليب، وتفرد الأول بخمسة، والثاني بأربعة، مع أن ما تفرد به أحدهما قد عبر عنه الآخر بعبارة مغايرة كما في اللعب والترويح فهو إفراغ للطاقة أو يتصل بالعمل والخبرة.

ولعل هذا يؤكد ما ذهب إليه باحث آخر[٥] تعرض لأساليب التربية الإسلامية في القرآن الكريم والسنة النبوية جملة واحدة، وأشار إلى أن أبرزها هي: ١- أسلوب الحوار القرآني والنبوي ٢- التربية بالقصص القرآني والنبوي ٣- التربية بالأمثال القرآنية والنبوية ٤- التربية بالقدوة ٥- التربية بالممارسة والعمل ٦- التربية بالعبرة والموعظة ٧- التربية بالترغيب والترهيب.

ويلاحظ أن هذه الأساليب هي مااتفق عليه الباحثان الآخران، مما يدل على أن اهتماماتهم جميعاً في بحوثهم كان منصباً على الكشف عن أساليب وطرق التدريس

العامة في التربية الإسلامية مأخوذة من المصدرين الأساسين للتربية وهما: القرآن الكريم والسنة النبوية.

وأجد أنه من المفيد بالإضافة إلى ماسبق أن أذكر بعض المهارات والأنشطة التدريسية التي يمكن تبينها من نصوص السنة النبوية، حيث يجد الدارس لنصوص السنة النبوية وشروحها الكثير مما له علاقة وثيقة بمهارات التدريس وأنشطته ومن أمثلة ذلك:-

١) مراعاة المدرس نشاط الطلاب واستعدادهم للدراسة:- فقد جاء عن ابن مسعود -رضي الله عنها- قال: كان النبي -ﷺ- يتخولنا الموعظة في الأيام، كراهية السآمة علينا[٦].

٢) مراعاة المدرس مبدأ التدرج في التعليم والتلطف في الزجر:- عن أنس عن النبي، ﷺ، قال: «يسّروا ولا تعسّروا، وبشّروا ولا تنفروا»[٧].

٣) التهيئة النفسية للمتعلمين: عن محمود بن الربيع قال: «عقلت من النبي ﷺ مجة مجها في وجهي وأنا ابن خمس سنين من دلو»[٨].

٤) التهيئة العقلية للمتعلمين باستثارة تفكيرهم -التمهيد للدرس:- عن ابن عمر قال:- قال رسول الله ﷺ: «إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنها مثل المسلم، فحدثوني ما هي؟ فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبد الله:ووقع في نفسي أنها نخلة، فاستحييت، ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله قال: هي النخلة»[٩].

٥) السماح للتلاميذ بمراجعة المدرس، والإستماع لأسئلتهم والرد عليها:- جاء أن عائشة زوج النبي ﷺ كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه إلا راجعت فيه، وأن النبي ﷺ قال: «من حوسب عذب» قالت عائشة فقلت:- أو ليس يقول الله تعالى:

فسوف يحاسب حساباً يسيراً قالت: فقال: «إنما ذلك العرض، ولكن من نوقش الحساب يهلك»[١٠]

٦) رفع المدرس صوته بما يسمع تلاميذه والتكرار لتأكيد أهمية الكلام:- عن عبد الله بن عمرو قال: «تخلف النبي ﷺ في سفرة سافرناها، فأدركنا وقد أرهقتنا الصلاة، ونحن نتوضأ، فجعلنا نمسح بأرجلنا، فنادى بأعلى صوته، ويل للأعقاب من النار مرتين أو ثلاثاً»[١١].

٧) ضرورة تفاعل المدرس مع الموقف التعليمي:- عن أبي مسعود الأنصاري قال: قال رجل: «يارسول الله لا أكاد أدرك الصلاة مما يطول بنا فلان، فما رأيت النبي ﷺ في موعظة أشد غضبا من يومئذ، فقال:- يا أيها الناس إنكم منفرون، فمن صلى بالناس فليخفف، فإن فيهم المريض والضعيف وذا الحاجة»[١٢].

٨) الابتعاد عن مشتتات الإنتباه: عن أبي هريرة قال: «بينما النبي ﷺ في مجلس يحدث القوم جاءه أعرابي فقال: متى الساعة؟ فمضى رسول الله ﷺ يتحدث فقال بعض القوم: سمع ما قال فكره ما قال، وقال بعضهم: بل لم يسمع حتى إذا قضى حديثه قال: أين أراه السائل عن الساعة، قال:ها أنذا يارسول الله، قال: فإذا ضيعت الأمانة فانتظر الساعة، قال: كيف إضاعتها؟ قال: إذا وسد الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة»[١٣].

٩) توجيه التلاميذ لتركيز انتباههم في الموقف التعليمي:- عن عبد الله بن عمرو أن النبي قال: «يحضر الجمعة ثلاثة نفر: فرجل حضرها يلهو، فهو حظه منها، ورجل يدعو، فهو رجل دعا الله، إن شاء أعطاه، وإن شاء منعه، ورجل حضرها بإنصات، وسكوت ولم يتخط رقبة مسلم، ولم يؤذ أحداً، فهي كفارة إلى

الجمعة التي تليها، وزيادة، وزيادة ثلاثة أيام وذلك أن الله عز وجل يقول: ﴿من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها﴾[١٤] رواه أحمد وأبو داود بإسناد جيد[١٥].

١٠) التكلم على مهل لضمان فهم التلاميذ وحفظهم وخشية الإلتباس عليهم:- عن عائشة رضي الله عنها: «أن النبي ﷺ، كان يحدث حديثاً لو عده العاد لأحصاه[١٦] وورد أنها قالت:(كان رسول الله ﷺ لا يسرد الكلام كسردهم، ولكن كان إذا تكلم تكلم بكلام فصل يحفظه من سمعه»[١٧].

١١) القراءة النموذجية، للتدريب على المهارات اللفظية.

روى البخاري ومسلم أنه كان ﷺ يسمعهم الآية أحياناً في صلاة الظهر مع أنها سرية»، وكانوا يسمعون منه النغمة بـ ﴿سبح اسم ربك الأعلى﴾[١٨] ﴿وهل أتاك حديث الغاشية﴾[١٩]

١٢) مراعاة القدرات العقلية عند التلاميذ:- جاء في فتح الباري شرح صحيح الإمام البخاري: «باب: من خص بالعلم قوماً دون قوم كراهية أن لا يفهموا وقال علي -رضي الله عنه- حدثوا الناس بما يعرفون أتحبون أن يكذب الله ورسوله[٢٠]؟ قال ابن حجر في الشرح... والمراد بقوله يما يعرفون أي يفهمون... وزاد آدم بن إياس... ودعوا ما ينكرون «أي يشتبه عليهم فهمه» ومثله قول ابن مسعود:- ما أنت محدثا قوما حديثا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة رواه مسلم[٢١].

١٣) الإهتمام بالتطبيق العملي للتدريب على المهارات الحركية: ورد أنه ﷺ مرة على المنبر وفي رواية أنه ذو ثلاث درجات: (قام عليه فكبر، وكبر الناس وراءه وهو على المنبر، ثم ركع وهو عليه، ثم رفع فنزل القهقرى حتى سجد في أصل المنبر، ثم عاد (فصنع فيها كما صنع في الركعة الأولى) حتى فرغ من

آخر صلاته، ثم أقبل على الناس فقال: ياأيها الناس إنما صنعت هذا لتأتموا بي، ولتعلموا صلاتي رواه البخاري ومسلم[٢٢]

١٤) المذاكرة مع التلاميذ، أو الإستماع لمحفوظاتهم: عن البراء بن عازب -رضي الله عنهما قال:- (قال لي رسول الله ﷺ إذا أتيت مضجعك فتوضأ وضوءك للصلاة، ثم اضجع على شقك الأيمن، وقل: اللهم أسلمت وجهي إليك، وفوضت أمري إليك، وإني ألجأت ظهري إليك رغبة ورهبة إليك، لا ملجأ ولا منجى منك إلا إليك، آمنت بكتابك الذي أنزلت، وبنبيك الذي أرسلت، فإن مت، مت على الفطرة فاجعلهن آخر ما تقول فقلت: أستذكرهن وبرسولك الذي أرسلت:- قال: لا، وبنبيك الذي أرسلت[٢٣]

١٥) تقويم التلاميذ فيما اكتسبوه من مهارات: عن أبي هريرة «أن النبي ﷺ دخل المسجد فدخل رجل يصلي ثم جاء فسلم على النبي ﷺ، فرد النبي ﷺ فقال: ارجع فصل، فإنك لم تصل (ثلاثا) فقال:- والذي بعثك بالحق فما أحسن غيره فعلمني، قال: إذا قمت إلى الصلاة فكبر، ثم اقرأ ما تيسر معك من القرآن، ثم اركع حتى تطمئن راكعاً، ثم ارفع حتى تعتدل قائماً، ثم اسجد حتى تطمئن ساجداً ثم ارفع حتى تطمئن جالساً، ثم اسجد حتى تطمئن ساجداً، ثم افعل ذلك في صلاتك كلها»[٢٤]

١٦) استعمال الوسائل التعليمية ومنها:-

أ. الرسم والتخطيط:

عن عبد الله رضي الله عنه، قال:-خط النبي ﷺ خطا مربعاً، وخط خطاً في الوسط خارجاً منه، وخط خططا صغارا إلى هذا الذي في الوسط من جانبه الذي في الوسط وقال:- هذا الإنسان: وهذا أجله محيط به، أو قد أحاط به،

وهذا الذي هو خارج أمله، وهذه الخطط الصغار الأعراض، فإن أخطأه هذا نهشه هذا، وان أخطأه هذا نهشه هذا»[٢٥]

ب. الإشارات أو الحركات الحسية:- ورد أن رسول الله، ﷺ، قال: «أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا، وأشار بالسبابة والوسطى، وفرج بينهما شيئاً»[٢٦] وورد أنه قال عليه السلام: - «بعثت أنا والساعة كهذه من هذه أو كهاتين، وقرن بين السبابة والوسطى»[٢٧]

ج. الأمثال اللفظية:- عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال: -قال، ﷺ: «المؤمن الذي يقرأ القرآن ويعمل به كالأترجة طعمها طيب، وريحها طيب، والمؤمن الذي لا يقرأ القرآن ويعمل به كالتمرة طعمها طيب ولا ريح لها، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن كالريحانة ريحها طيب وطعمها مر، ومثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن كالحنظلة، طعمها مر أو خبيث، وريحها مر»[٢٨]

وكذلك قوله، ﷺ: «مثل الجليس الصالح والجليس السوء كمثل صاحب المسك وكير الحداد لا يعدمك من صاحب المسك، إما تشتريه أو تجد ريحه، وكير الحداد يحرق بدنك أو ثوبك أو تجد منه ريحا خبيثة»[٢٩] متفق عليه.

ثانيا:- قراءات في طرق التدريس وأساليبه في مؤلفات العلماء المسلمين.

أ. آراء العلماء المسلمين في اختلاف طرق التدريس وما أصابها من فساد:- مهما تحمل مؤسسات التعليم العالي من مظاهر متماثلة، أو متكاملة فإن الفروق فيما بينها ستظل قائمة في طرق التدريس، فهي لا تختلف أحيانا من قطر إلى قطر وحسب بل تختلف بين مدرس وآخر، لتفاوت الأمزجة وسعة الإطلاع ومبلغ الإخلاص في إفادة الطلبة. يقول أحدهم في ذكر الخلاف بين العراقيين وأهل القيروان في تدريس «المدونة» ما يلي:-

«وقد كان للقدماء رضي الله عنهم في تدريس المدونة اصطلاحان:- اصطلاح عراقي واصطلاح قروي فأهل العراق جعلوا مصطلحهم مسائل المدونة كالأساس وبنوا عليها فصول المذهب بالأدلة والقياس ولم يعرجوا على الكتاب بتصحيح الروايات ومناقشة الألفاظ ودأبهم القصد إلى إفراد المسائل، وتحرير الدلائل على رسم الجدليين، وأهل النظر من الأصوليين.

وأما الاصطلاح القروي فهو البحث عن ألفاظ الكتاب، وتحقيق ما احتوت عليه بواطن الأبواب وتصحيح الروايات وبيان وجوه الاحتمالات، والتنبيه على ما في الكلام من اضطراب الجواب، واختلاف المقالات، مع ما أنضاف إلى ذلك من تتبع الآثار، وترتيب أساليب الأخبار، وضبط الحروف على حسب ما وقع في السماع، وافق ذلك عوامل الإعراب أو خالفها[٣٠]

هذا في الإختلاف بين قطر وقطر أما في الإختلاف بين مدرس وثان فأكاد أقول أن لكل مدرس متميز طريقته الخاصة به، وهو أمر أشهر من أن يمثل عليه، لأنه أمر ثابت في الماضي والحاضر والمستقبل ولذلك سأكتفي بمثال واحد ذكره الغبريني في ترجمة أبي العباس الغماري حيث قال:- وكانت دروسه منقحة الإيراد، عذبة المورد بقرب ما يستفاد، حضرت دروسه وشاهدتها، يبدأ -بين يديه رحمه الله- بقراءة الرقائق أولاً وبعد ذلك بالفقه، وأصول الفقه فيكثر البحث، وتحتد القرائح، ويجيء بالمسألة الخلافية، فيرتضي أحد وجهيها، فيبحث عليه إلى أن يظهر الرجحان، ويقع التسليم، ثم يأخذ الطرف الآخر، ويلزم اصحابه ما كان هو يناظر عليه فلا يزال الى أن يظهر الرجحان في ذلك الطرف ويقع التسليم أيضاً، وهذا من حدة فكره وجودة نظره وكان له لسان يستنزل به العصم.[٣١]

وينعى ابن خلدون على المعلمين في زمانه جهلهم بطرق التعليم، إذ كانوا يبدأون بإلقاء المسائل المغلقة على الطالب ليحلها قبل أن يستعد فهمه لتقبلها »[٣٢] كما يلحظ عاملين آخرين معوقين عن التطور الطبيعي في التعليم أولهما :- كثرة التأليف في العلم الواحد، ففي الفقه المالكي مثلا يجد الطالب أصولاً وشروحاً للشروح، ويطالب بتمييز الطريقة القيروانية من الطريقة القرطبية، والبغدادية، والمصرية، وطرق المتأخرين وكلها تكرار واستحضار واحد منها قد يستغرق كله فكيف بها كلها[٣٣]

والثاني: اختصار الكتب في كل علم بحصر المسائل الضرورية جداً، ويرى ابن خلدون أن هذا فساد في التعليم، إذ يرهق المتعلم تتبع الألفاظ العويصة المكثفة بالمعاني ثم إن الإختصار في حد ذاته يكون ملكة قاصرة عن تلك التي تحصل عن طريق البسط الموضح المفيد،[٣٤] فهذا ما أصاب طرق التعليم من فساد، وما اعتور الكتاب المقرر من اختصار مخل أو تحشيات يضيع فيها العمر بالإضافة إلى الظواهر الأخرى من احتجاب دور العلم، ودور الحكمة التي كانت تأوي إليها العلوم القديمة، وتحول الإجازات العلمية إلى شيء شكلي خالص الغاية منه التباهي دون الدرس والإطلاع فكان كل ذلك مؤذنا بركود حركة التعليم، أو سطحية مستواها أو ضعف ثمارها.

ب. موقف العلماء المسلمين من بعض طرق التدريس كطريقة المحاضرة والإلقاء:-

يبدو للباحث في مؤلفات العلماء المسلمين أن المعلمين المسلمين قد اعتمدوا هذه الطريقة في حياتهم التعليمية اعتمادا كبيراً. كما يبدو أنهم لم يعتبروها الطريقة الوحيدة، وإنما استطاعوا أن يتوصلوا إلى أساليب وطرق تدريس، لم تكن معروفة في المجتمعات من قبلهم وذلك استجابة لمتطلبات النمو

العقلي، والمعرفي، والثقافي الذي شهدته المجتمعات الإسلامية، واستجابة لحاجات الدارسين، وأهدافهم التعليمية، ومستوياتهم، وطبيعة المواد العلمية، التي كثرت وتنوعت في المؤسسات التربوية الإسلامية[٣٥].

ونظراً لإهتمام العلماء المسلمين بطريق المحاضرة نجد في كتاباتهم توضيحاً لما ينبغي الإهتمام به عند التخطيط للأخذ بها، مثل أن يتهيأ المعلم لإلقاء درسه، ويهيء المعلم تلاميذه لدرسه، وأن يحسن المعلم تقدير الوقت اللازم لالقاء درسه وينبغي للمعلم قبل إلقاء درسه وعرض محاضرته أن يتأكد من معرفته بمادة الدرس وأن يقف على قدرات طلابه، وأن يفكر في مواضع الدرس التي تحتاج إلى استخدام تعبيرات وأساليب كلامية معينة لإيضاح فكرة ما وأن يفكر في كل موضوع من درسه، يمكن فيه أن يطرح مسائل تتعلق به على الطلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم[٣٦]. ومما يجده الباحث في كتابات العلماء المسلمين مما له علاقة بطريقة الإلقاء والمحاضرة تعرضهم لبعض المهارات والأنشطة التدريسية، التي ينبغي أن يعنى بها المدرس في أثناء القائه ومحاضرته مثل أن يكون سمحاً يبذل ما حصله من العلم، سهلاً بإلقائه إلى مبتغيه، حريصاً على تعليمهم، يرحب بهم عند إقبالهم إليه باذلاً وسعه في تفهيمهم وتقريب الفائدة إلى أذهانهم يفهم كل واحد حسب فهمه وحفظه فلا يعطيه ما لا يحتمله، ولا يقصر به عما يحتمله ويخاطب كل واحد على قدر درجته، ويحسب فهمه وهمته، ويذكر الأحكام موضحة بالأمثلة، ويطالبهم في أوقات بإعادة محفوظاتهم ويسألهم عما ذكره لهم من المهمات، واذا ذكر لهم درسا تحرى تفهمهم بأيسر الطرق، ويذكره مترسلا مبيناً واضحاً ويكرر ما يشكل من معانيه وألفاظه[٣٧].

ولعل ما سبق يؤكد أن التربية الإسلامية قد سبقت أصحاب الإتجاهات التربوية الحديثة في توجيه المدرسين إلى الكثير من المهارات والأنشطة التي ينبغي

مراعاتها في عملية التعلم والتعليم، وأن أخذ المعلمين المسلمين بها جعلهم ذوي تأثير قوي وفعال في تنمية المجتمعات المسلمة، ونشر العلم والتعليم، في أرجائها وفي إقبال المتعلمين من غير أبناء المسلمين لأخذ العلم من جامعاتها ومؤسساتها التعليمية.

ثالثاً:- طرق التدريس وأساليبه في مؤسسات التعليم العالي الإسلامي:-

أ. تنوع طرق التدريس وأساليبه في المعاهد العالمية:- كانت أساليب التدريس في المعاهد العالمية الاسلامية متنوعة[٣٨] وطرقه متعددة ولم يقتصر الأساتذة على طريقة خاصة في تدريسهم، فأحيانا كان العالم يملي درسه على الطلبة من ذاكرته، وليس في يديه مذكرات أو كتب يملي منها. وهذا يدل على تمكنه من مادته، وإذا كان عددهم كبيراً اختار واحداً أو اثنين من المعيدين لإعادة ما أملاه عليهم كي لا يفوتهم شيء مما يقوله، وهذا مما يدل على أن نظام المعيدين ابتكره المسلمون.

ب. طرق التدريس الخاصة بالتعليم الإسلامي:- وجدير بالذكر ان لطرق التدريس أهمية خاصة في التعليم بوجه عام، اذ هي الوسائل العملية التي تنفذ بها أهداف التعليم وغاياته. وقد كان للتعليم الإسلامي طرقه الخاصة التي تميز بها، وسار على نهجها، ومن هذه الطرق:

١- حلقات الدرس:

فقد كان نظام الحلقات هو النظام المتبع في التعليم في معظم الأقطار الإسلامية، وكان قوام الحياة الجامعية والفكرية في العالم الإسلامي[٣٩] وكانت هذه الحلقات وسيلة هامة من وسائل نشر العلم، والثقافة بطريقة سهلة يدفع إليها

الرغبة الذاتية في تلقي العلم ونشره، دون تقييد بمكان خاص،[٤] حيث كانت تعقد الحلقات في أي مكان يصلح للتعليم، كالمساجد ومنازل العلماء وحوانيت الوراقين والمكتبات العامة ودور العلم وصالونات القصور. وهكذا فقد كانت الحلقة هي الطريقة السائدة في الجامعات الإسلامية، وكان عليه السلام أول من حلق الحلق وجمع الناس حوله لتلقي العلم. ويبدو أن هذه الطريقة في التعليم كانت مألوفة عند الأمم القديمة، وأهل العصور الوسطى، حيث تذكر الأخبار أن الطلاب في الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى كانوا يجلسون على الأرض حول كرسي أستاذهم. ولا ندعي أن هؤلاء أخذوها عن المسلمين كما لا نرى أن المسلمين أخذوها عمن سبقهم، بل إن عملية التحليق ليست إلا نمطاً وسلوكاً اجتماعياً فطرياً في عالمي الإنسان والحيوان، إذ تتجمع الأفراد حول واحد منها يمتاز عليها بنوع من القيادة، أو السيادة، والعلم مظهر من مظاهر القيادة، ونوع من السيادة الفكرية والروحية، له أثره في اجتذاب النفس الإنسانية، والتسلط عليها بما فطرت عليه من الرغبة في المعرفة والولوع بالإستطلاع. وقد بقيت هذه الطريقة سائدة في التعليم الإسلامي حتى مطلع القرن العشرين الميلادي-الخامس عشر الهجري- عندما أدخلت على الجامعات الإسلامية بعض النظم الأوروبية الحديثة.

وأما عَدَدُ الطلبة في الحلقة فيظهر أنه كان غير محدود، حيث يصعب الوقوف على أرقام تبين عدد الطلبة في الحلقة الواحدة، ويعود ذلك إلى عدم توفر الشكليات الموجودة في مؤسسات التعليم الحديثة، ولأن التعليم آنذاك كان من الأعمال التي لها صبغة دينية في الغالب لذلك كان يصعب على الشيخ المعلم دفع من شاء التعلم. ويظهر أيضا أن عدد الطلبة في الحلقة كان يتناسب مع شهرة الشيخ ورغبة الطلبة في السماع منه وتلقي العلم عنه. فقد كان يصل عدد الطلبة أحيانا في الحلقة الواحدة ثلاثمائة طالب أو يزيد[٤١].

وتبدو صورة هذه الطريقة في التدريس أن الأستاذ إذا جلس جعل مجلسه إلى أحد أعمدة المسجد فاستند إليه واستقبل القبلة.[٤٢] وكان بعض العلماء يختص باسطوانة (عموذ) معينة يجلس إليها طيلة حياته التعليمية، وإذا اختص أستاذ بمكان معين كانت له الأولوية في الجلوس، وقد يشترك في العمود الواحد شيخان يقرأ كل منهما في وقت.[٤٣] وكانت تتم الدراسة في هذه الطريقة بأن يبدأ الشيخ درسه بالبسملة، والحمدلة، والصلاة والسلام على رسول الله، ﷺ، ثم يقرر الدرس ومتى فرغ منه ختمه بقراءة الفاتحة وعين لطلابه موضع الدرس المقبل[٤٤]. أما إذا كان الدرس في علم الحديث فقد كانت حلقة الدرس تبدأ بتلاوة ما تيسر من القرآن الكريم، ثم يملي الشيخ ما عنده من المادة العلمية، ويستخدم في إملائه مساعداً يسمى(ممليا) يردد وراءه ما يقوله حتى يبلغ السامعين صحيحاً سليماً خالياً من شوائب الخطأ أو التحريف[٤٥].

وكان بعض العلماء شديد التحري، والعناية بالطهارة، قبل البدء بدرسه، وأكثر ما كان ذلك في أساتذة القرآن والحديث؛ لما لهما من المكانة والقداسة في نفوس المسلمين. كما روي ذلك عن الأمام مالك حيث كان إذا أراد التحديث اغتسل، أو توضأ، وتطيب وجلس في صدر مجلسه بوقار وهيبة، فلما سئل عن سبب ذلك أجاب قائلا: أحب أن أعظم حديث رسول الله، ﷺ، ولا أحدّث إلا على طهارة، وكان يكره أن يحدّث في الطريق أو وهو نائم[٤٦].

ومثل ذلك روى عن الإمام الشاطبي (ت ٥٩٠هـ) حيث كان لا يجلس للقراءة إلا على طهارة وفي هيئة حسنة وتخشع واستكانة»[٤٧].

٢- الرواية:-

جاء في كتاب التدريب للسيوطي ص ٣ قوله: فحقيقة الرواية نقل السنة، ونحوها، واسناد ذلك إلى من عزي إليه بتحديث وإخبار وغير ذلك، وشروطها تحمل راويها لما يرويه بنوع من أنواع من سماع أو عرض أو اجازة ونحوها وأنواعها: الإتصال والإنقطاع ونحوهما، وأحكامها القبول والرد، وحال الرواة العدالة والجرح. وقد كانت الرواية هي النظام الأساسي الذي يقوم عليه التعليم الإسلامي، فيقول الزمخشري: «العلم مدينة أحد بابيها الدراية والثاني الرواية[٤٨] ولذلك تصف المصادر الإسلامية العالم الممتاز بأنه كان بصيرا بالرواية والدراية أي أنه جمع بين الحفظ والفهم.

ولا ريب أن سبب هذا الإهتمام العظيم بالرواية يرجع إلى طبيعة العقل العربي وقدرته الفائقة على الحفظ، لما كانت عليه الأمة العربية أول أمرها من غلبة الأمية، حتى أصبحت الرواية الوسيلة المثلى في إذاعة ونقل الثقافة العربية ونشرها، والتي تمثلت أول الأمر في الشعر، ثم لما جاءت الدعوة الإسلامية كانت مادة صالحة للرواية، وكان الحديث النبوي أكثر نواحي الفكر الإسلامي احتفالا بالرواية، واعتمادا عليها فقد كان الصحابة يقومون برواية ما سمعوه عن النبي ﷺ من أحكام، وإرشادات، أو ما لمسوه وشاهدوه من حالات. وبعد ذلك شاعت الرواية في كافة العوالم الإسلامية كالفقه والكلام وغيرها، وصار من لوازمها الإسناد، وهو التحري في نسبة الأقوال إلى أصحابها بأمانة ودقة، فهو للرواية توثيق وتقوية وضمان لصحتها.

ومن الجدير بالذكر أن الرواية لم تكن حتى نهاية القرن الأول الهجري مقيدة بأي نوع من القيود أو الضوابط، بل تعتمد على ذمة الراوي وضميره، وهو الأمر

الذي أتاح لأعداء الإسلام والكارهين له من العرب والعجم فرصة الوضع والدس في الأحاديث على النبي عليه السلام، ونسبتها إليه زوراً وبهتاناً، مما اضطر كبار علماء المسلمين إلى التفكير في وقاية الحديث واستخلاصه من شوائبه، فكان الإمام ابن شهاب الزهري (ت ١٢٤هـ) الذي جمع الحديث بأمر عمر بن العزيز أول من قرر شروط الرواية، وتلاه شعبة بن الحجاج (ت ١٦٠هـ) الذي كان أول من تكلم في الجرح والتعديل[٤٩].

٣- السماع:

فقد كانت رواية العلم في القرن الأول قائمة على السماع وحده. إذ لم يكن التدوين والكتابة في هذه الحقبة قد شاع انتشارهما في المجتمع العربي، وذلك لوجود الكثير من المعوقات والمبررات، غير أنه قد وجد بعض المدونات المتفرقة، منذ عهد النبوة كصحيفة أبي بكر الصديق التي كتبها عن النبي، ﷺ، في الزكاة، وصحيفة عبد الله بن عمرو بن العاص في الحديث. غير أن هذه كانت أعمالاً فردية خاصة، ولم تكن الكتابة قد أصبحت أمراً يسيراً بعد، فلا غرو أن كانت الصدور أوثق للعلم اذ ذاك من السطور.

وعلى الرغم من انتشار الكتابة فيما بعد، فقد ظل السماع وسيلة قائمة من وسائل أخذ العلم، فكانت المؤلفات العلمية تروى عن صاحبها بالسماع منه، ولم يكن التقييد ضرورة من ضرورات السماع، وإن كان عملاً مستحبا لصيانة العلم من آفات الذاكرة، حتى وجدنا المحدثين يرفضون رواية من عرف بالتساهل في سماعه أو إسماعه كمن لا يبالي بالنوم في السماع[٥٠]. وجدير بالذكر أنه إلى طريقه السماع يرجع السبب في اختلاف نصوص بعض الكتب التي وصلتنا روايتها من طرق متعددة كموطأ مالك حيث يوجد لهذا الكتاب نحو اثنتين وعشرين رواية تختلف

زيادة ونقصاً. ومرد ذلك الإختلاف بسبب اختلاف سماع الرواة حيث كان كل راو هو المدون لروايته باعتبار ما سمعه.

٤- الإملاء:

وكان الإملاء هو الطريق التالية للأسماع وهو نتيجة انتشار الورق والكتابة. والفرق بينه وبين السماع أن الأستاذ في السماع لا يهتم بكتابة طلابه لما يقوله بل يتحدث وهم يسمعون منه ومنهم من يكتب ومن لا يكتب

وكان الإملاء قرين الإجتهاد فبقيت طريقته مستعملة طالما كان العقل المسلم حراً في تفكيره يجتهد ما شاء له أن يجتهد. في ضروب العلم حيث كان الأستاذ لا يملي إلا ثمار فكره وإنتاجه العلمي الخاص به ولكن لما ضعفت حركة الإبتكار، وقل الإجتهاد أخذت طريقة القراءة تحل تدريجياً محل الإملاء حتى ظهرت الدعوة إلى إغلاق باب الإجتهاد في الفقه في القرن الرابع فأخذ الإملاء يختفي من التعليم الإسلامي. وانصرفت عناية المتأخرين إلى تمحيص ما يروى، وتصحيح الأمهات المكتوبة كالموطأ وصحيحي البخاري ومسلم وضبطها بالرواية عن مصنفيها والنظر في أسانيدها إلى مؤلفيها[١٥١]

وبقي الإملاء مهملاً زمنا، حتى أحياه الحافظ أبو الفضل العراقي، كما يقول في ذلك تلميذه الحافظ ابن حجر: شرع في إملاء الحديث من سنة ٧٩٦هـ فأحيا الله به السنة بعد أن كانت دائرة، فأملى أكثر من أربعمائة مجلس، غالبها من حفظه متقنة مهذبة محررة كثيرة الفوائد الحديثية[٢٠]

وذكر ذلك الإمام السيوطي في التدريب فقال كان الإملاء درساً بعد موت إبن الصلاح إلى أواخر أيام الحافظ العراقي فافتتحه سنة ٧٩٦هـ ولهذا سمي بمجدد

المائة الثامنة[٥٣]. وكانت مجموعة المحاضرات التي تلقى بطريقة الإملاء تسمى «الأمالي» مثل أمالي المرتضى، ولقد روى أن الجبائي المعتزلي أملى مائة ألف ورقة وخمسين، وما نظر في كتاب[٥٤]. كما أملى العالم عبد الله بن سليمان الأشعث (ت ٣١٦هـ) ثلاثين ألف حديث من حفظه[٥٥]. وكان المستملي يكتب أول درس عبارة «مجلس إملاء شيخنا فلان في جامع كذا يوم كذا»[٥٦]. غير أن الحاجة إلى طريقة الإملاء أخذت تقل تدريجياً مع انتشار الكتب ورواج صناعة الورق وإن لم تختف تماما.

٥- المحاضرة:-

ومما يتصل بالطرق المذكورة سابقاً طريقة المحاضرة، وهي طريقة قديمة معاصرة فقد كان المحاضر يعتمد على الإلقاء والتكرار حتى يتمكن السامعون من الحفظ خاصة في حلقات الحديث، وكان الطلبة يدونون ما يفهمونه من المحاضرات. وتميزت هذه المحاضرات بما يتيحه الأستاذ من فرص أمام تلاميذه من مناقشة والاستفسار عن الغامض مما يتيح لإيجابية التلاميذ الظهور، اذ كان الأساتذة يشجعون تلاميذهم على المناقشة. وكان المدرس يقوم مقام السائل فيلقي على طلابه بضعة أسئلة ليختبر فهمهم، ثم يجيب بنفسه على ما تعسر أن يجيبوا عليه وهو بهذا يعطي فرصة للطلاب محدودي المواهب أن ينتفعوا بما تستدعيه هذه الأسئلة من إعادة للموضوع، وزيادة بسط لمسائله[٥٧].

وفي الوقت الحاضر تُعَدُّ المحاضرة وسيلة مقبولة لنقل المعلومات، إلا أنها أقل قيمة من الطرق الأخرى للتعليم التي تستحث التفكير، وتعمل على التكيف الشخصي والإجتماعي وتغيير الإتجاهات، وبعبارة أخرى فإن المحاضرة لا تحقق الأهداف المعرفية العليا، وهذا لا يقلل من قيمة المحاضرة، إذ أن كثيراً من الأعمال المطلوبة للدراسة الجامعية تعتمد عليها. ويجب الاشارة إلى أن الطلاب

عندما يستمعون إلى محاضرة في مستوى إدراكهم وفهمهم، ويقومون بكتابتها أثناء سماعهم لها، نادراً ما يستطيعون استعادة أكثر من ٤٠ ٪ من المعلومات الرئيسية للمحاضرة بعد انتهائها، وما يقرب من نصف هذه النسبة بعد أسبوع.

ولا يعني حضور الطلاب للمحاضرات بانتظام أن هذا دليل على فعالية المحاضرة كوسيلة تعليمية، فكثير من الطلاب يحضرون المحاضرات لأن ذلك هو الطريق الوحيد الذي يعرفون به محتوى المادة التي ينبغي عليهم دراستها لينجحوا في المقرر. وكثيراً من القرارات تعتمد بدرجة كبيرة على المحاضرات، وعلى أساسها يتحدد ما يتعلمه أو يدرسه الطلاب. بل ويتم تقييمهم على أساس ما حصلوه منها.

ومن الجدير بالذكر أن ثمة مشكلات عامة لطريقة المحاضرة تتعلق بشخصية المحاضر أو بعملية الاتصال أو بإعداد المحاضرة وتنظيمها وعرضها. وهناك عدد من الوسائل والاجراءات التي يمكن الرجوع إليها في مصادرها، تساعد على تحسين طريقة المحاضرة وجعلها فعالة في تدريس علوم الشريعة في الجامعات، إذا أخذها المحاضر بعين الاعتبار في ضوء المعطيات والظروف التي تحيط به. هذا ومن المفيد الإشارة إلى أن تسلسل المحاضرة وترتيب الأفكار الواردة فيها يعد من عوامل نجاحها.

٦- القراءة أو العرض:-

كانت القراءة وسيلة التدريس، ورواية عمل علمي، ليس من إنتاج الأستاذ نفسه في غالب الأحيان، ويسميها أكثر المحدثين عرضاً سواء قرأ الطالب أو غيره، وهو يسمع من كتاب أو حفظ، وهي رواية صحيحة بلا خلاف، وتتحق هذه القراءة، كما يقول ابن الصلاح سواء كنت أنت القاريء أو قرأ غيرك وأنت تسمع أو

قرأت من كتاب أو من حفظك، أو كان الشيخ يحفظ ما يقرأ عليه أو لا يحفظ لكن يمسك أصله هو أو ثقة غيره [٥٨].

وقد يحدد الأستاذ كتاباً يقرأ منه أحد الطلاب في الحلقة، ثم يشرح الأستاذ المادة المقروءة[٥٩] كما في قصة قراءة الإمام الشافعي على الإمام مالك حيث جاء الشافعي إلى مالك بن أنس فقال له: إني أريد أن أسمع منك الموطأ: فقال مالك تمضي إلى حبيب كاتبي فإنه الذى يتولى قراءته، فقال له الشافعي: تسمع مني رضي الله عنك صفحاً فإن استحسنت قراءتي قرأته عليك وإلا تركت فقال له: اقرأ فقرأ صفحا ثم وقف، فقال له مالك: هيه، فقرأ صفحا ثم سكت فقال له: هيه، فقرأ فاستحسن مالك قراءته فقرأه عليه أجمع[٦٠].

ويبدو أن التدريس بطريقة القراءة على الشيخ أو العرض يكون فردياً على الأغلب، ويكون الطالب حراً في اختيار الموضوع الذي يريد قراءته على الشيخ، ويعرض الطالب عند دراسته للموضوع المذكور الكتاب الذي يحتوي ذلك الموضوع، ويقرأ الطالب على الشيخ أو بحضوره وحينئذ يتحقق اطلاع الشيخ على المعلومات التي احتواها الكتاب، وبعد أن تتم عملية التعليم يصح للتلميذ أن يروي الكتاب على شيخه[٦١] ولذلك كان العلماء يحذرون الطلاب من أخذ علومهم من بطون الكتب، وينصحوهم بالقراءة على الشيوخ لأن من تفقه من بطون الكتب ضيع الأحكام[٦٢]

وقد أدت طريقة الإقراء إلى فكرة تقرير كتب معينة على الإطلاع يدرسونها بمعونة الأساتذة، وكانت محاولات اغلاق باب الإجتهاد منذ القرن الرابع الهجري قد بلغت ذروتها في منتصف القرن السابع تقريباً عندما جمع وزير المعتصم العباسي أساتذة المدرسة المستنصرية ببغداد، وأمرهم أن لا يذكروا شيئاً من تصانيفهم، وأن

لا يلزموا الفقهاء بحفظ شيء منها، بل يذكروا كلام الشيوخ السابقين فأجابوه لذلك[٦٣] وبذلك اقتصر التعليم الجامعي على مجموعات معينة من الكتب، يدور العقل في فلكها، ولا يتجاوزها إلى سواها وانحصرت جهوده في الحفظ والقراءة فحسب، وتكرار أقوال السابقين من غير اضافة أو تجديد.

ولكن لما كانت دراسة الكتب القديمة المطولة أمراً يصعب الإستمرار فيه، لذلك ظهرت بدعة الملخصات، والمختصرات، والمنظومات، التي كانت شراً كبيراً على الفكرة الجامعية[٦٤] فقد ضغطت الحقائق العلمية فيها ضغطاً أدى إلى الإغماض والتعقيد، وصرف العقل عن التفكير العلمي الصحيح، والفهم السليم. وقد عاب ابن خلدون هذه الطريقة ووصفها بالإخلال بالتعليم واعتبرها مقصرة في تحقيق غايته وفي ذلك يقول: ذهب كثير من المتأخرين الى إختصار الطرق، والإنماء في العلوم يولعون ويدونون منها برنامجا مختصراً في كل علم. وهو فساد في التعليم، وفيه اخلال بالتحصيل[٦٥] وقد أدرك رجال التعليم الإسلامي أنفسهم في العصور المتأخرة قصور المختصرات عن ايضاح الحقائق العلمية التي تنطوي عليها، فحاولوا استكمال النقص في هذه الطريقة المنحرفة، بطريقة أخرى أكثر انحرافاً، فلم يعودوا إلى الأصول والأمهات القديمة ذاتها، أو إلى تأليف كتب جديدة وسط بين الإسهاب والإيجاز، بل عمدوا الى شرح الملخصات، والحشو على المختصرات، فأخذت التعليقات والشروح تتراكم على الكتاب، حتى غدا هذا الكتاب مكوناً من المتن، والشرح، والحاشية، والتقرير، وليس لذلك كله إلا نتيجة واحدة هو أن يدور عقل الطالب في فلك الكتاب، ثم لا يخرج من بعد ذلك إلا بالثمن القليل.

٧- تقسيم الطلاب إلى فئات وطبقات:-

وكان الطلاب يقسمون حسب مقدار تحصيلهم العلمي إلى طبقات ثلاث هي:[٦٦]

١. طبقة المبتدئين: وتضم الطلاب الذين في بداية حياتهم العلمية.
٢. طبقة المتوسطين: وهي فوق السابقة.
٣. الطبقة العليا: وتشمل طلاب المرحلة النهائية من الدراسة، وتلك طريقة تربوية صحيحة تدل على سمو المناهج الإسلامية في التربية.

وسائل التحصيل:-

وبعد أن تحدثنا عن أنواع طرق التدريس الخاصة بالتعليم الإسلامي، يجدر بنا الإشارة الى وسائل التحصيل لعمق ارتباطها بطرق التدريس، فما وسائل التحصيل إلا تبعاً لذلك، ومن وسائل التحصيل التي كانت سائدة في التعليم الإسلامي[٦٧] الحفظ، الدراية (الفهم)، السؤال والمناقشة، المناظرة والمذاكرة، الرحلة والمراسلة.

العوامل المؤثرة في إختيار طريقة التدريس وضرورة التنويع فيها:-

ومما ينبغي إقراره والتسليم به أن طرق التدريس والوسائل التعليمية كثيرة بحيث يستطيع المدرسون إستخدامها. كما يمكنهم التنويع في طرق التدريس، أو استخدام أكثر من طريقة في وقتٍ واحد، فقد يحاضر المدرس في مجموعة كبيرة، ويجري المناقشة في مجموعات صغيرة. وقد يستخدم المدرس أسلوب الإلقاء ثم المناقشة في حصة دراسية واحدة.. وعليه فإن الإجراءات والطرق والوسائل المتوفرة للمدرسين أوسع بكثير مما يعتقدون أحياناً، ولكن المهمة الصعبة تكمن في عملية الإختيار من بين هذه الأنواع المختلفة، حيث أن مهمة اختيار الطريقة مهمة صعبة حقاً؛ اذ يجب أن يستند هذا الإختيار إلى أصول معينة لا يمكن مجانبتها أو فصلها

عن المادة المراد تدريسها، والأهداف المطلوب تحقيقها. غير أن المرء لا يستطيع التأكد تماما من فعالية وتأثير طريقة أو أسلوب معين قبل تطبيقه داخل القاعة، إلا أن فرص النجاح تكون كبيرة لو استرشد ببعض المعايير والأسس التي يجب أن تتوافر في الطريقة الجيدة، حيث توجد عوامل عديدة تحدد الأساليب، وطرق التدريس الملائمة التي يختارها المدرس لتناول منهج العلوم الشرعية على المستوى التنفيذي ، وهذه العوامل هي:

أولا: مناسبة الطريقة لأهداف الدرس

العلاقة بين الطريقة والهدف مباشرة ومتصلة، فالأهداف وحدها لا تعني شيئا وهي مجرد أفكار في ذهن المدرس، لكن طريقة التدريس تجعلها ذات معنى بالنسبة للطالب؛ لأن الطريقة هي المركبة التي تحمل الهدف من ذهن المدرس إلى وجدان الطالب وعقله، وقد قيل بأن الأهداف هي الأفكار بينما الطرق هي الأرجل، لذلك يجب أن تكون الطريقة مناسبة للهدف وأن يكون الإرتباط بينهما قوياً لا ينفصم. ولما كانت الأهداف التربوية متفاوتة في مستوياتها وأهمياتها، فإن الأمر يتطلب من المدرس تنويع طرق وأساليب تدريسه لتحقيق الأهداف المرسومة.

ثانيا: مناسبة الطريقة لطبيعة المادة وتنظيم المنهج

إن المادة الدراسية بمثابة الإزار الذي يكسو الأهداف، لذلك يجب أن ترتبط مع الطريقة التدريسية ارتباطاً وثيقاً، حتى يمكن تحقيق الهدف مباشرة، وتتفاوت الطريقة هنا حسب طبيعة الحال، مادة التلاوة أو الخطابة التي تعتمد على العمل التطبيقي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن غزارة المادة ودسامتها تتطلبان طريقة فعالة توصل المدرس إلى غايته، وتساعده في توضيح وتحقيق الأهداف التي

هو بصدد بلوغها. وقد تكون الطريقة مناسبة لموضوع الدراسة، والأهداف واضحة ولكن المدرس يقوم بالتدريس حول المادة بدلاً من المادة نفسها.

ثالثا: مناسبة الطريقة للدوافع الخارجية

ترتبط الطريقة إلى حد كبير بالدوافع الخارجية، التي قد يستخدمها المدرس لإستثارة إهتمام الطلبة وجذب انتباههم للدرس. وتعتبر الطريقة جيدة إذا أثارت حماس المتعلمين، وكانت باعثاً لهم على العمل، ودافعاً لهم لبذل الجهد من أجل بلوغ الأهداف المنشودة.

رابعاً: مناسبة الطريقة لمستوى نضج المتعلمين

يجب أن تكون الطريقة التي يتبعها المدرس في تدريس المادة مناسبة لأعمار المتعلمين واهتمامهم، ولمستوى نضجهم العقلي، إلى جانب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وأن يكون المدرس على وعي بالمستوى العلمي الذي وصل إليه المتعلمون أو على علم بمستوى تحصيلهم المعرفي وخبراتهم السابقة.

خامساً: مناسبة الطريقة للمدرس

تتنوع قدرات المدرسين، وسمات شخصياتهم، والمدرس الجيد هو الذي يكون مدركاً لقدراته، وحدود إمكانياته، فيختار الطريقة التي تناسب تلك المؤهلات حتى لا يعرض نفسه للفشل أو الإحباط.

سادساً: مناسبة الطريقة للزمن المتاح

تتضمن طريقة التدريس عادة مقادير متفاوتة من الألفاظ، والربط، والتطبيق، والمراجعة، وإثارة الأسئلة التي تستدعي التفكير، بل ربما تتضمن أيضاً المطالعة الخارجية، والبحث في المراجع، غير أن ذلك يعتمد إلى حد كبير على طبيعة

الموضوع، والوقت النسبي المتاح لتدريسه، وفي كلياتنا ، وجامعاتنا تمثل الفترات الدراسية بعدد الأسابيع، أو الفصول وهي من الثوابت التي لا تتغير تبعا لحاجة المادة، مما يضطر المدرس إلى تعديل في محتوى المادة، أو يغض النظر عن اعطاء بعض التفاصيل، أو الشرح الوافي للمادة. كما أن المدرس قد يلجأ بسبب ضغط الوقت إلى تحويل جزء كبير من المادة المقررة الى واجبات، وقراءات ذاتية أو إلى السير في التعلم حسب القدرة الذاتية للمتعلم، في ظل هذه القيود يطلب من المدرس أن يكيف طريقته في التدريس مع الزمن المتاح له داخل الفصل حتى يأتي تدريسه منظما وفعالاً.

سابعاً: مناسبة الطريقة للموارد والتسهيلات من إمكانات البيئة المحلية والوسائل التعليمية المتيسرة.

يجب أن يضع المدرس في اعتباره عند تبني طريقة تدريسية إمكانية الوصول للمصادر أو الموارد الخاصة بها دون إرهاق المتعلمين بالأعباء المادية. وهذا يوجب على المدرس أن يتوخى الحذر في تعيين مصادر المعلومات، والتسهيلات التعليمية، التي يمكن الوصول إليها بسهولة ويسر من قبل جميع المتعلمين.

تنويع طرق التدريس

لما كانت الطريقة الجيدة في التدريس هي التي تحدث التعلم بأقصر السبل وأيسرها، ومثل هذه الطريقة تتميز عادة بمعايير معينة كما سبق ذكره، وعليه فإن المتمعن في تلك المعايير يدرك أن التنويع في طرق التدريس تحتمها طبيعة المواد الدراسية، ومستوى نضج المتعلمين وكذلك أهداف الدرس، والوسائل المتوفرة. فالدرس الذي يهدف -مثلا- إلى تنمية المهارات تختلف طريقة تدريسه عن الدرس

الذي يهدف إلى تنمية التفكير، والتعليل، والقدرة على الحوار، والمناقشة، وهكذا نجد أنه حيثما تتنوع طبيعة المادة العلمية أو أهداف الدرس ووسائله تتنوع تبعاً لذلك طرق التدريس المتبعة بالإضافة إلى أن تنوع طرق التدريس يساعد في مقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة وتدريس علوم الشريعة.

استخدمت الوسائل التعليمية في مؤسسات التعليم العالي الإسلامي، وطورت بناء على حاجات الطلبة وطموحاتهم. ويبدو الارتباط وثيقاً وقوياً بين الوسيلة وطريقة التدريس، حيث أن نوع الطريقة يقتضي استخدام وسيلة بعينها، فطريقة الإلقاء تعتمد على السمع أكثر من البصر، وطريقة الكتابة على اللوح تعتمد على البصر أكثر من السمع، وفي طريقة الإملاء يدون الطالب كل مايسمع من معلمه الذي يكون حريصاً كل الحرص على ضبط كل كلمة يقولها حتى يتمكن الطالب من تدوينها، فسماع الطالب في هذه الطريقة هو الأساس، ويضاف إليه التدوين لتثبيت المعلومات المسموعة، وثمّة شروط معينة عند اختيار المستملي منها وضوح صوته، وسلامة لغته، وأن يكون على درجة من العلم وأن لا يكون سريع الانفعال[٦٨]. وفي طريقة القراءة والعرض يقرأ الطالب من كتاب، أو من محفوظاته، أو يسمّع أمام معلمه الذي يكون حافظاً للنص، أو ممسكاً للأصل الذي يكون من تأليفه أو تأليف غيره.

كانت تلك هي أهم طرق تدريس طلبة حلقات المساجد وفي المدارس، أما فيما يخص طريقة التدريس في الكتاب فقد كان التلقين هو الطريقة السائدة حيث يردد الطلبة المادة المقروءة خلف معلمهم، ويكررون ذلك مرات حتى يتم حفظها عن ظهر قلب، واستخدمت هذه الطريقة في حفظ القرآن الكريم.

أما عن الوسائل السمعية والبصرية في مؤسسات التعليم الإسلامي فأهمها اللوح وقد شاع استخدام هذه الوسيلة البصرية، وأدخل التطوير على مساحتها، وحجمها، وتقسيمها بحيث تجاري تطور حاجات الطلبة المعرفية، ومع تقدم الزمن وتطور العلوم والتكنولوجيا بات من الضروري ادخال بعض التطورات على هذه الوسيلة، بحيث تصير أكثر فائدة، ومجاراة لحاجات الطلبة.

وقد ازدادت استخدامات التقنيات ألحديثة، واتسعت حتى شملت معظم جوانب الحياة، ولم يكن الجانب التربوي بمعزل عن ذلك، حيث هيأت أدق التقنيات لتكون معينا جيداً في تدريس معظم العلوم غير أن مجال استخدامها في علوم الشريعة مازال ضيقاً ومحدوداً، فعلى الرغم مما أثبتته التجارب والدراسات القليلة التي أجريت حول هذا الموضوع[٦٩] من نجاح هذه التقنيات في إعانة مدرس علوم الشريعة إلا أن الواقع يدل على ندرة الأجهزة المستخدمة في تدريس علوم الشريعة. وعلى ذلك فإن التقنيات التربوية، والوسائل التعليمية السمعية والبصرية التي يمكن توظيفها لتحقيق أهداف علوم الشريعة متعددة فمن الوسائل السمعية ما يلي:

١. الإذاعة العامة: ويقدم من خلالها تلاوة القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة مع التفسير، كما يقدم من خلالها مقابلات مع علماء الشريعة للإجابة عن تساؤلات الجمهور في الأمورالشرعية، والقضايا الفقهية. وقد أثبتت التجربة جدوى استخدام هذه الوسيلة التعليمية السمعية في التلاوة حيث يمكن بواسطتها تقدم التلاوة النموذجية للقرآن الكريم، وتزداد فاعلية هذه التقنية إذا أحسن المعلم استخدامها، وعرف كيف يتخذها معيناً جيداً له في ايصال ما يريده لطلبته.وتمتاز هذه الوسيلة بسهولة حملها واستعمالها ورخص ثمنها.
٢. مختبر اللغة[٧٠]: ويمكن عن طريقه أن يتم التدريب على أداء القرآن الكريم أداء صحيحاً وذلك لما تتمتع به هذه الوسيلة التعليمية من الإمتيازات العديدة

حيث تساعد الطالب على التغلب على بعض المظاهر النفسية التي تعيق التعلم مثل الخجل والحساسية من الآخرين كما تحد من المشتتات الناتجة عن الأصوات المحيطة، وذلك لأن لكل طالب مقصورته الخاصة، وجهاز اتصاله المرتبط مع مقصورة المعلم.

٣. جهاز عرض الشفافيات[٧١]: حيث يمكن أن تعرض من خلاله الشفافيات التي تحمل مادة مكتوبة ويمكن للمعلم أن يزيد من فاعلية هذه التقنية إذا راعى أموراً منها: إذا استخدمت الأقلام الملونة لإضافة المعلومات أو إضافة الخطوط تحت الكلمات أو العبارات المهمة، ومن أجل عرض المعلومات بالتدريج فإنه يمكن للمعلم استخدام ورقة تغطي بقية الشفافية أو المعلومات التي لا يريدها حتى ينتهي من توضيح المعلومات السابقة.

٤. جهاز عرض الأفلام الثابتة والشرائح: وتعرض بواسطته الشرائح والشفافة والافلام الثابتة التي يمكن أن تخدم أهداف تدريس بعض علوم الشريعة كفقه العبادات، بحيث تتألف الأفلام الثابتة من مجموعة من الصور الشفافة المرتبة بشكل متسلسل والتي تحمل صوراً توضح خطوات الصلاة أو التيمم أو الوضوء أو خطوات أداء مناسك الحج والعمرة.

٥. جهاز عرض الصور المعتمة: وتعرض بواسطته الصورالفوتوغرافية غير الشفافة. ولذلك يمكن أن تعرض من خلاله صور تبين خطوات الوضوء أو التيمم أو الصلاة أو مناسك الحج والعمرة كما يمكن عرض الخرائط التي تبين المناطق التي وصلتها الفتوحات الإسلامية، أو التي تبين مناطق تجمع المسلمين في وقتنا الحاضر، كما يمكن عرض رسوم او مخططات توضيحية لبعض القضايا التي تحتاج الى تفصيل وتوضيح، مثل عمل مخطط تصنيفي للنساء المحرمات، مع بيان نوع الحرمة وعمل مخطط يبين الورثة وأنصبتهم، وعمل

مـخطط يبـين الأمـوال التي تجب فـيـهـا الزكـاة ومـقـدار النصـاب والزكـاة الواجبة..الخ.

٦. الحاسـوب: يعد الحـاسـوب من أحدث التـقنيـات التـربوية وأكثرها تطوراً وحتى يكون التـعلم بالحـاسـوب ذا مـعنى، فـلا بد أولا من مـعـرفـة الطالب بأصـول استخدامه، ومجالات تطبيقه وما يخص أجهزته وبرامجه، ولذلك فإن الإعداد السليم للبرامج وفق أسس سليـمة يعتبر الأمر الأكثر أهمية، وبما أن المعلم هو المرشـد للعملية التعليميـة فإن اعداده إعداداً خاصاً لإستـخدام الحاسوب سيزيد من فاعلية هذه الوسيلة.

ومن البرامج التي يمكن أن يستفيد منها مدرس علوم الشريعة برنامج القرآن الكريم، وارشاد من يستـخدمه إلى إسم السـورة ورقم الآية إن عـرف كلمـة من الآية القـرآنية، كـما يقـدم هذا البرنامج لمن يسـتـخدمـه الآيات القرآنيـة التي تبـحث في موضـوع معين مـثل الصلاة، والصـوم،.. الخ وإلى جانب التـقنيات التي تقدم مـواد سمعية أو بصرية فإن هناك تقنيات تقدم مواد سمعية بصرية منها: التلفاز والفيديو. فقد احتل التلفاز مكانة مرموقة بين الوسائل التعليـمية حيث يعتبر من أكثر الوسائل تأثيـراً ومـسـاهـمـة في تشكيـل الإتجـاهات في نفـوس الناس، ويمكن إسـتـخدام هذه التقنية في تقديم تلاوة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والتفسير، وكذلك في رؤية بث حي لشعـائر الحج وصلاة التـراويح، من بيت الله الحرام. أما الفيـديو: فيسهم في تسـهيل العملية التعليـمية وربما يسد ناحية القصور في التعليم عن طريق التلفـاز، إذ بإمكان المـدرس تـسجيل الدروس المتلفـزة على الفـيـديـو، ممـا يسـهل عرضها على الطلبة في الوقت المناسب، وقد أصبـحت بعض الجامعات تقدم لطلبتها فـرصة استـخدام الفيـديو حيث يسـتطيع الطالب في وقت فـراغـه أن يشاهد المـادة التعليمية التي يرغب في تعلمها وبذلك يوفر للطالب أفضل الطرق للتعلم الفردي[٧٢]

تطوير تدريس علوم الشريعة في الجامعات:

مما لاشك فيه أن الجامعة مؤسسة إجتماعية تؤثر وتتأثر بالجو الإجتماعي المحيط بها، ومن الثابت أن وظيفة الجامعة قد تطورت، واتسعت في العصر الحديث، حيث أصبحت الجامعة قائدة ورائدة لخطى التطور، والتقدم بما تكشفه من حقائق وما تسهم به من حلول للمشاكل الراهنة والمستقبلية.

فليس هدف الجامعة حشد أكداس من المعلومات في ذهن الطالب، بل لا بد لها أن تعمل على إثارة ملكات الطلبة وتوجيهها وتنميتها وصقلها وإعداد عقلية الطالب بحيث يتعامل مع المواقف والمعطيات الحديثة وأن يعيد تركيب معلوماته وتنظيمها وأن يهضم كل جديد بنفسه، بمعنى أنه لا بد من أن تنمي الجامعة لدى الطالب قدرته على التعلم، أو بعبارة أخرى كيف يتقن الأسلوب العلمي في التفكير[٧٣] حيث لا ينبغي أن تكتفي الجامعة في برامجها ومناهجها بمجرد التلقين للمعلومات والمعارف للطلبة بل لابد أن تتناول تغيير شخصياتهم، وطرق تفكيرهم، وذلك عن طريق تنمية الإتجاه العلمي أو الأسلوب العلمي في التفكير لدى هؤلاء الطلبة.

غير أن الناظر إلى طرق التدريس التي تتبع في المعاهد، والجامعات في البلاد الإسلامية يرى أنها لا تؤدي إلى باحثين، ذلك أنها لا تعود الطلاب على البحث، ولا تنمي لديهم الثقة بأنفسهم، وروح الإقدام، والمغامرة، والإبتكار. وأن الذي نشعر به أن أكثر أبنائنا يكرهون البحث ويسأمون من المطالعة، ويشعرون بثقل الدرس على أنفسهم.

ثم إن هذه الطرائق المتبعة في التدريس من ناحية أخرى لا تنشيء روح التعاون بين الطلاب لأنهم يعتادون فيها القيام بأعمالهم فرادى، وليس هناك

مشروع يتعاون فيه جميع الطلبة بحيث يؤدي كل منهم جزءاً من هذا المشروع، مما يؤدي إلى شعور كل منهم بمكانته في الجامعة بإمداده لها واستمداده منها. علما بأنه ينشأ من فقدان ذلك نمو روح الأثرة عند الأفراد، وعدم القدرة على الإنسجام في أية مجموعة وهذا ما نلاحظه بينهم.

ولما كانت رسالة الجامعة اليوم ليست نقل المعرفة، والكفاءة المهنية فحسب، بل إعداد الطالب للقيام بعملية التعلمّ طوال حياته، إلى جانب إعداده ليكون قادراً على ممارسة عملية الإنفتاح الثقافي، والعلمي، والتكنولوجي، والاقتصادي، للأخذ والعطاء من مصادر العلم المختلفة وهو ما يعرف بوظيفة بناء الشخصية الحديثة(٧٤). فإن ذلك يستدعي التطوير في المناهج وطرق التدريس الجامعي، بحيث لا تقتصر على حشد أكداس المعلومات في ذهن الطالب بل تتعداه إلى تنمية الإتجاه العملي والتفكير السليم المبني على المنهج العلمي (Scientific Method)(٧٥)

وعلى ضوء ذلك لا بد في تطوير المناهج، وطرق التدريس من إدخال مناهج البحث العلمي ضمن المقررات الدراسية لكل الطلبة على مستوى الممارسات الفعلية بحيث يكون إحدى طرق التدريس المتبعة هي تكليف الطلبة القيام بأبحاث ودراسات ميدانية حقلية بحيث تكون المشكلات موضوع البحث حقيقية من واقع المجتمع العملي، لتبعث في نفوس الطلبة الإهتمام بها لكونها نموذجا مما سيواجهونه في حياتهم العملية ثم مناقشة هذه البحوث والدراسات واستخلاص النتائج منها، والتعليق عليها. ويتحقق بذلك ربط الدراسة الجامعية بخطط التنمية، والفعالية المطلوبة اسهاماً في خدمة البيئة وتحقيقاً لأهداف المجتمع ومتطلباته.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال الأمور التالية:

١. تشجيع الطالب الذي يكتشف أو يقترح فكرة معينة على إنضاجها بالبحث.

٢. تبني الطرق الحديثة في التعليم مثل: نظام الإشراف الفردي من قبل أعضاء الهيئة التدريسية على الطلبة، ونظام قاعات البحث أو الحلقات الدراسية.

٣. إشراك الطلبة في الندوات والمؤتمرات العلمية.

٤. إعادة النظر في مواصلة اكتساب العلم والمعرفة وإجراء البحوث المتطورة.

٥. تطوير عملية التدريس بكافة عناصرها بالإضافة إلى تطوير المناهج بصفة دورية لكي تعكس هذه المناهج آخر صورة للعلم وتطوره.

ولما كان عضو هيئة التدريس يمثل أحد الأركان الرئيسية الأساسية في عملية التدريس بل هو حجر الزاوية في العملية التربوية فإنه يستلزم بالضرورة شموله ضمن عملية التطوير للتدريس الجامعي، الأمر الذي يستدعي الإهتمام بأعضاء هيئة التدريس متمثلا في تعهدهم وتشجيعهم على مواصلة التكوين العلمي، ذلك لأن عملية تعديل أو تطوير البرامج والمناهج تبقى دون جدوى إذا ما تحجر الأساتذة واكتفوا بالتدريس فقط. فتحسين التدريس الجامعي، وتطوير الطرق التربوية وتحديثها يتطلب أساتذة متحمسين واعين ومتجددين. لذلك من الواجب التفكير في احتضان الأساتذة في دورات تكوينية دائمة تتلاقح فيها الأفكار، ويتم الاطلاع على ما يجد في ميدان العلم(٧٦). ويمكن أن يتم ذلك من خلال عدد من النشاطات منها:

١. إتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئة التدريس بصفة دورية لكل منهم السفر من أجل الاطلاع على أحدث ما توصل إليه العلم في مجال اختصاصه سواء بالمشاركة

في المؤتمرات المتخصصة أو البعثات، والإجازات العلمية إلى الجامعات الأخرى، أو تبادل الأساتذة معها.

٢. إعطاء أعضاء هيئة التدريس صلاحيات أوسع في مجال العمل الجامعي الأكاديمي والإداري وكذلك التدقيق في اختيار الطلبة ومساعدي البحث، بحيث لا يعتمد فقط على التقديرات الأكاديمية وحدها. وإنما لا بد من أخذ جميع عناصر الشخصية في الاعتبار إلى جانب مختلف القدرات الأخرى.

٣. مراعاة أعباء وعوائد أعضاء هيئة التدريس بتوفير الشروط المادية الملائمة، بحيث تكفل لهم مستوى معقولا من الحياة المعيشية الكريمة اللائقة، مع توفير الوقت الكافي للبحث والإطلاع والتقدم العلمي، ويكون ذلك بتوفير الحد الأدنى من الشروط المادية الملائمة للتدريس من حيث عدد الشعب الدراسية، أو قاعات غير مكتظة بالطلبة وتجهيزات ضرورية، ووسائل سمعية وبصرية ومكتبات غنيّة.

٤. ضرورة الإعداد التربوي والمهني والعلمي لمن يدخل مهنة التدريس الجامعي مع ضرورة مواصلة التعلّم، وعدم الإكتفاء بالمؤهل العلمي العالي في الإختصاص لعضو هيئة التدريس لأن المؤهل العلمي لا يعني صلاحية حامله للعمل في حقل التدريس الجامعي.

٥. توثيق الروابط بين الأقسام المتناظرة في الدولة الواحدة (Interdependent departments) لتحقيق نوع من التنسيق بينها لإمكان نقل الخبرات وتداولها.

٦. ضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم والوسائل الجماعية في التعليم الحديث.

أما تطوير طرق التدريس لطلبة العلوم الشرعية في المستوى الجامعي فيمكن أن يتحقق من خلال ما يلي:

١. توجيه الطلبة نحو التعلم الذاتي.

٢. تقليل الأعتماد على طريقة المحاضرة والتركيز على المناقشة.

٣. تنمية التفكير العلمي لدى الطالب من خلال إكسابه مهارات التعلم الذاتي وأسلوب حل المشكلات، وتشجيعه على الابتكار والإبداع ومساعدته على التكيف مع الظروف المحيطة بمختلف أشكالها.

التوصيات

وفي نهاية البحث نعرض التوصيات التالية راجين أخذها بعين الإعتبار:

أ. ضرورة تطوير وتحديث أساليب التدريس وطرائقه في علوم الشريعة، وذلك باتباع طرائق تعتمد التعلم الذاتي، والأنشطة التطبيقية الميدانية.

ب. الربط بين التعلم والبحث في التدريس وتعميمه في جميع الأقسام ومختلف مستويات الدراسة، بحيث يتخرج الطالب في علوم الشريعة مستوعباً لأسلوب البحث العلمي.

ج. إعادة النظر في وسائل التقويم، والإمتحانات، وعدم النظر إلى نتائج الإمتحانات على أنها تعكس الحكم النهائي على قدرات المتعلمين في علوم الشريعة.

د. ضرورة الإقلال من نمط المحاضرة، وإلا فيجب على المدرس الإلتزام بالعوامل التي تحسن من أدائها.

هـ. ضرورة الإعتناء في تدريس علوم الشريعة بطريقة الحلقات الدراسية (السيمنار) وبخاصة في مستوى الدراسات العليا.

و. ضرورة توفير الممكن من التقنيات والوسائل التعليمية المساعدة للتدريس، السمعية منها والبصرية، ومطالبة مدرسي علوم الشريعة بضرورة استخدامها في تدريسهم.

ز. إعداد دورات وندوات متخصصة لأعضاء هيئة التدريس لعلوم الشريعة، تساعدهم في الاطلاع والتعرف على طرق التدريس الجامعي، وأساليبه، والوسائل التعليمية، والتقنيات، وكيفية الإنتفاع بها، والاستفادة منها وتوظيفها في تدريسهم.

ح. ضرورة الأخذ بعين الإعتبار، عند اتخاذ قرار بشأن أسلوب وطريقة التدريس المناسبة التي ينوي المدرس تطبيقها، طبيعة المتعلمين، ومجتمع التعلم، وتوفير التقنيات والوسائل التعلمية، وإمكانات وقدرات المدرس والوقت المتاح للدرس.

قائمة المراجع

أ) الكتب

١- إحياء علوم الدين. الإمام أبو حامد محمد بن محمد الغزالي (ت ٥٠٥هـ). دار احياء الكتب العربية، القاهرة.

٢- أساليب التدريس - أنواعها ومكوناتها وكيفيات قيامها - محمد زياد حمدان، دار الرياض، الرياض.

٣- أساسيات في طرق التدريس العامة. محب الدين أحمد أبو صالح. دار الهدى للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٨م.

٤- أصول التربية الإسلامية، محب الدين أبو صالح وآخرون. مطابع جامعة الإمام، الرياض، ١٤٠٧هـ - ١٩٧٩م.

٥- أصول التربية الإسلامية وأساليبها. عبد الرحمن النحلاوي. دار الفكر، دمشق، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩ م.

٦- الإمتاع و المؤانسة. أبو حيان التوحيدي. تحقيق ونشر أحمد أمين وأحمد الزيدي. مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٢م.

٧- تاريخ التربية عند الإماميين وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي. عبد الله الفياض. مطبعة أسعد، بغداد، ١٩٧٣م.

٨- تاريخ التربية الإسلامية، أحمد شلبي. ط٧ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٢م.

٩- تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب. ملكة ابيض. جامعة دمشق، دمشق، ١٩٨١م.

١٠-تاريخ الجامعات الأسلامية الكبرى. محمد عبد الرحيم غنيمة، دار الطباعة المغربية، تطوان، ١٩٥٣م.

١١- تاريخ الجامع الأزهر في العصر الفاطمي. محمد عبد الله عنان، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، ١٣٦١هـ.
١٢- التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري. حسن عبد العال. دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٨م.
١٣- تاريخ آداب العرب. مصطفى صادق الرافعي (ت ١٩٣٧م). المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، ١٩٥٣م.
١٤- تاريخ القضاء في الإسلام. محمود بن محمد بن عرنوس. القاهرة، ١٣٥٢هـ - ١٩٣٤م.
١٥- تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي. عبد الرحمن اب بكر جلال الدين (ت١٦٠٥م).
١٦- التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، صبحي طه رشيد. ط٢، دار الأرقم للكتب، عمان، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.
١٧- التربية الإسلامية وفلاسفتها. محمد عطية الأبراشي. ط٢، مطبعة عيسى الحلبي، القاهرة، ١٩٦٩م.
١٨- تطوير التعليم الجامعي العربي. عبد الرحمن عيسوي، منشأة المعارف الاسكندرية.
١٩- التعليم الجامعي قضاياه واتجاهاته. محمد منير مرسي. دار الثقافة الدوحة، قطر، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.
٢٠- التعليم العالي في مجتمع متعلم. جيرولد آبس. ترجمة د. شحدة فارع. دار البشير، عمان، ط ١، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.
٢١- التعليم في مصر في العصر الفاطمي الأول. محمد خطاب عطية. القاهرة، ١٩٤٧م.

٢٢- تعليم المتعلم في طريق التعلم، الإمام برهان الدين الزرنوجي (ت ٦٠٠هـ) تحقيق وتقويم صلاح محمد الخيمي، ونذير حمدان. دار ابن كثير، دمشق - بيروت، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٥م.

٢٣- التفسير الكبير المسمى مفاتيح الغيب. أبو الفضل محمد فخر الدين الرازي (ت ٦٠٦ هـ -). القاهرة، ١٩٣٣ - ١٩٣٨م.

٢٤- التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير. محيي الدين أبو زكريا يحيى بن شرف النووي (ت ٦٧٦هـ).

٢٥- التوجيه الفني في أصول التربية والتدريس. تيسير الكيلاني وإياد ملحم. مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٦م.

٢٦- جامع بيان العلم وفضله. أبو عمر يوسف بن عبد البر النمري القرطبي (ت٤٦٣هـ) ادارة الطباعة الميرية، القاهرة، ١٩٣٧م.

٢٧- الجامع لأخلاق الرواي وآداب السامع. الخطيب البغدادي. تحقيق: محمود الطحان. مكتبة المعارف، الرياض، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

٢٨- الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري. آدم ميتز. ط٢، ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة، مطبعة لجنة التأليف، القاهرة،١٣٦٧هـ - ١٩٤٨م.

٢٩- حياة الطالب الجامعي ومشكلاته. حسن الساعاتي رابطة الأساتذة الجامعيين، بيروت، ١٩٦٩م.

٣٠- رحلة ابن جبير، ابن جبير أبو الحسن محمد الكناني، دار صادر، بيروت، ١٣٨٤هـ -١٩٦٤م.

٣١- سنن ابن ماجة، الحافظ ابو عبد الله محمد بن يزيد القزويني المعروف بابن ماجة (٢٠٧ - ٢٧٥هـ). حقق نصوصه وعلق عليه محمود فؤاد عبد الباقي، المكتبة العلمية، بيروت.

٣٢- الشافعي حياته وعصره وأراؤه وفقهه. الشيخ أبو زهرة. دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٤٨م.
٣٣- رد المحتار على الدر المختار - شرح تنوير الأبصار وهو المعروف بحاشية ابن عابدين. محمد أمين الشهير بابن عابدين (ت ١٢٥٢هـ). ط٢، مطبعة مصطفى الحلبي،القاهرة (١٣٨٦هـ - ١٩٦٦م).
٣٤- شرح نخبة الفكر في مصطلحات أهل الأثر. للحافظ ابن حجر العسقلاني. استانبول، ١٣٢٧هـ.
٣٥- صفة صلاة النبي ﷺ من التكبير إلى التسليم كأنك تراها. محمد ناصر الدين الألباني. المكتب الاسلامي، بيروت، ١٣٩١هـ.
٣٦- الصلة بين الطالب والأستاذ الجامعي. سليم عبده. رابطة الأساتذة الجامعيين، بيروت.
٣٧- ظهر الإسلام. أحمد أمين. ط١، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، ١٩٣٦م.
٣٨- عيون الأنباء في طبقات الأطباء. موفق الدين أبو العباس أحمد بن أبي أصيبعة. ط١، المطبعة الوهبية، ١٢٩٩هـ - ١٨٨٢م.
٣٩- فتح الباري. أحمد بن حجر العسقلاني. رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، الرياض.
٤٠- فقه السنة، السيد سابق. دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
٤١- فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم. علي خليل أبو العينين. دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠م.
٤٢- فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف. عبد الجواد سيد بكر. دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٣م.

٤٣- فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة. حسن إبراهيم عبد العال. مكتبة التربية لدولة الخليج العربي، الرياض، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
٤٤- في ميدان الإجتهاد. عبد المتعال الصعيدي. القاهرة، ١٩٤٨م.
٤٥- كشف الخفاء ومزيل الألباس عما اشتهر من الأحاديث على السنة الناس. العجلوني دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٣٥٢هـ.
٤٦- لمحة في تاريخ الأزهر. على عبد الواحد وافي. القاهرة. ١٩٣٦م.
٤٧- مبادىء التربية الإسلامية. أسماء حسن فهمي. مطبعة لجنة التأليف، القاهرة، ١٣٦٦هـ - ١٩٤٧م.
٤٨- المرجع في تدريس علوم الشريعة.عبد الرحمن صالح عبد الله. ط١ ،عمان، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
٤٩- مروج الذهب ومعادن الجوهر. أبو الحسن علي بن الحسين المسعودي (ت٣٤٥هـ)، القاهرة.
٥٠- مسند الإمام أحمد بن حنبل. الامام أحمد بن حنبل الشيباني (ت ٢٤١هـ). مطبعة دار المعارف، القاهرة، ١٣٦٩هـ - ١٩٥٠م.
٥١- معاهد التربية الإسلامية، سعيد اسماعيل علي. دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٦م.
٥٢- المقدمة.عبد الرحمن بن محمد ولي الدين بن خلدون (ت ٨٠٨هـ - ١٤٠٥م) تحقيق علي عبد الواحد وافي. لجنة البيان العربي، القاهرة، ١٩٦٨م.
٥٣- ميزان العمل. الإمام أبو حامد محمد بن محمد الغزالي (ت ٥٠٥هـ). القاهرة، نشر الشيخ محي الدين الكردي.
٥٤- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة. جمال الدين أبو المحاسن يوسف بن تعزي بردي الأتابكي (ت ٨٧٤هـ). المؤسسة المصرية العامة للتأليف، القاهرة.

٥٥- المقري، نفح الطيب تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة، القاهرة، ١٣٦٧هـ - ١٩٤٩م.
٥٦- الهوامل والشوامل. أبو حيان التوحيدي. وأبو علي بن مسكويه. تحقيق ونشر أحمد أمين وسيد أحمد صقر، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٨٥م.

ب) الأبحاث والدراسات

١- ضرورة تقويم وتطوير المناهج الدراسية الجامعية. سري زيد الكيلاني. بحث غير منشور.
٢- عادات الدراسة والاتجاهات نحوها لدى طلبة كلية الشريعة بالجامعة الأردنية وأثرها على تحصيلهم الأكاديمي. سري زيد الكيلاني. بحث غير منشور.

ج) المجلات والدوريات

١- قراءات تربوية عند الإمام النووي. محب الدين احمد أبو صالح. مجلة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الخامس ١٤٠١هـ - ١٩٨١م.
٢- مجلة أنباء الجامعة، مديرية العلاقات الثقافية والعامة في الجامعة الأردنية، العدد ٢١٥، ذو القعدة ١٤١٤هـ، أيار ١٩٩٤م.

الهوامش

(١) تيسير الكيلاني. التوجيه الفني في أصول التربية والتدريس ص٥٠.

(٢) أساليب التدريس: انواعها ومكوناتها وكيفيات قياسها، محمد زياد حمدان، الرياض، دار الرياض. طرق تدريسنا العربية بين الاجتهاد والتقليد، محمد زياد حمدان، الرياض، دار الرياض.

(٣) علي خليل أبو العينين، فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠م، ص ٢١٨ - ٢٤٧.

(٤) عبد الجواد سيد بكر، فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي ١٩٨٣م، ص ٢٩٩.

(٥) عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ط١، دمشق دار الفكر، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م،ص ١٨٤.

(٦) أحمد بن حجر العسقلاني، فتح الباري، الرياض، رئاسة إدارات البحوث العلمية والافتاء والدعوة والإرشاد بدون تاريخ - جـ ص ١٦٢.

(٧) المرجع نفسه ، ص ١٦٢.

(٨) المرجع نفسه، ص ١٧٢.

(٩) المرجع نفسه، ص ١٤٧.

(١٠) المرجع نفسه، ص ١٩٧.

(١١) المرجع نفسه، ص ١٤٣.

(١٢) المرجع نفسه، ص ١٨٦.

(١٣) المرجع نفسه، ص ١٤١.

(١٤) سوة الأنعام - الأية ١٦٠.

(١٥) نقلاً عن السيد سابق، فقه السنة، المجلد الأول، ط٧، بيروت دار الكتاب العربي، ١٤٠٥هـ- ١٩٨٥، ص ٣١٣- ١٣٤.

(١٦) ابن حجر - مرجع سابق- الجزء السادس - ٥٦٧.

(١٧) أنظر أ- المرجع السابق ب- الخطيب البغدادي - كتاب الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع - تحقيق : محمود الطحال (الرياض - مكتبة المعارف - ١٠٣٤هـ /١٩٨٣ م، ص ١٤١٥

(١٨) سورة الأعلى - الأية ١.

(١٩) سورة الغاشية - الآية ١.

- محمد ناصر الدين الألباني - صفة صلاة النبي ﷺ من التكبير الى التسليم كأنك تراها - ط٦ (بيروت -المكتب الأسلامي ١٣٩١هـ). ص ١١٢.

(٢٠) ابن حجر / مرجع سابق الجزء الأول ص ٢٢٥.

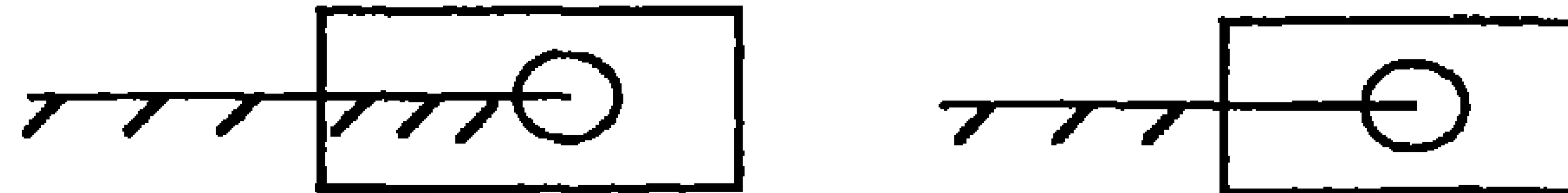
(٢١) المرجع السابق

(٢٢) محمد ناصر الدين الألباني - مرجع سابق ص ٧١ - ٧٢.

(٢٣) ابن حجر - مرجع سابق - الجزء الحادي عشر ص ١٠٩.

(٢٤) المرجع السابق - الجزء الثاني - ص ٢٧٧.

(٢٥) ابن حجر - مرجع سابق - الجزء الحادي عشر ص ٢٣٥ - ٢٣٦. وجاء في شرح الحديث ص ٢٣٧ عدة رسوم توضح صفة الخط منها :-



(٢٦) المرجع السابق - الجزء التاسع ص ٤٣٩.

(٢٧) المرجع السابق.

(٢٨) المرجع السابق ص ١٠٠.

(٢٩) العجلوني - كشف الخفاء ومزيل الالباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، بيروت، دار احياء التراث العربي ط٣ -١٣٥٢ هـ، مجلد٢ ص ١٩٨.

(٣٠) ازهار الرياض للمقري ٢٢/٣.

(٣١) عنوان الدراية تحقيق عادل نويهض ص ٩٣ - ٩٤.

(٣٢) المقدمة لابن خلدون : ١٢٣٣.

(٣٣) المقدمة لابن خلدون ١٢٣٠ - ١٢٣١،

(٣٤) المقدمة لابن خلدون : ١٢٣٢.

(٣٥) محب الدين ابو صالح وآخرون، أصول التربية الإسلامية، مطابع جامعة الإمام، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م. ص ٢٣. سعيد اسماعيل على، معاهد التربية الاسلامية القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٦م، ص ١٨٢، ١٨٣.

(٣٦) حسن ابراهيم عبد العال، فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربي ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م ص ٢١٦. محب الدين أبو صالح، أساسيات في طرق التدريس العامة، ص١، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع، ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م ص ١١٦.

(٣٧) محب الدين أحمد أبو صالح قراءات تربوية عن الامام النووي، مجلة كلية العلوم الإجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية - العدد الخامس ١٤٠١ /١٩٨١ ص ٦٤٦-٦٤٩.محب الدين أحمد أبو صالح، أساسيات في طرق التدريس العامة ص ١١٧.

(٣٨) محمد عطية الأبراشي، التربية الاسلامية، ص ٧٢ - ٧٨.

(٣٩) محمد عبد الله عنان، تاريخ الجامع الأزهر في العصر الفاطمي، ص ٦٥. وحسن عبد العال، التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، ص ١٢٩.

(٤٠) أسماء حسن فهمي، مبادىء التربية، ص ٣٨، وحسن عبد العال، المرجع السابق، ص ١٢٩

(٤١) ابن خلكان، وفيات الأعيان. ٢٧/١.

(٤٢) خطاب عطية، التعليم في مصر في العصر الفاطمي الأول، ص ١٣٤.

(٤٣) علي عبد الواحد وافي، لمحة في تاريخ الأزهر ص ٥٩.

(٤٤) المرجع نفسه.

(٤٥) النووي، التقريب، ص ٢٩.

(٤٦) السيوطي، تدريب الراوي، ص ١٣٧.

(٤٧) ابن خلكان ٥٣٤/١، المقري، نفح الطيب٣٢٥/١.

(٤٨) ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج٢ ص ١٠٨.

(٤٩) مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب. ج١، ص ٣٢٤ - ٣٢٧.

(٥٠) النووي، التقريب ص ١٤.

(٥١) مصطفى صادق الرافعي، تاريخ اداب العرب، ٢٨٨/١.

(٥٢) إحياء علوم الدين للغزالي، ترجمة الحافظ العراقي ج١ص٩.

(٥٣) السيوطي، تدريب الراوي، ص ١٧٦.

(٥٤) أحمد أمين، ظهر الاسلام، ٢٢٥/٢.

(٥٥) آدم ميتز، الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري، ٢٥١/١.

(٥٦) أحمد أمين، ظهر الإسلام، ٢٥٥/٢.

(57) أحمد شلبي، تاريخ التربية الاسلامية، ص ٣٧٧

(58) عبد الله فياض، تاريخ التربية عند الإمامية واسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي، مطبعة أسعد بغداد ١٩٧٣، ص ٢٢٤، نقلا عن مقدمة ابن الصلاح ص ٢

(59) محمد عبد الرحيم غنيمة، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، مرجع سابق، ص ١٨٣، ١٨٦

(60) ابن عبد البر القرطبي، الإنتقاء في فضائل الثلاثة الأئمة الفقهاء، ص ٦٨.

(61) عبد الله فياض.. تاريخ التربية عند الإمامية، مرجع سابق، ص ٢٣١

(62) المرجع نفسه، ص ٢ ٢

(63) عبد المتعال الصعيدي، في ميدان الإجتهاد

(64) محمد غنيمة، تاريخ الجامعات الاسلامية الكبرى مرجع سابق، ص ١٨٧.

(65) ابن خلدون. المقدمة، ص ٥٣ - ٥٣١

(66) محمد عبد الرحيم غنيمة، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، ص ١٨٩

(67) محمد عبد الرحيم غنيمة، المرجع السابق. ص ١٩١ ٢١٧

(68) ملكة ابيض. تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب. ص ٢٨

(69) عبد الرحمن صالح. المرجع في تدريس علوم الشريعة، ص ٢١ هامش

(70) ومن الجدير بالذكر أن هذه الوسيلة التعليمية تستخدم في الجامعة الأردنية لتعليم اللغات وقد ان الأوان ليتجه إليها الطلبة في تعليم تلاوة القرآن الكريم

(71) ومن الجدير بالذكر أن هذه التقنية تقوم مقام السبورة بل هي أفضل لأنها تبقى المعلم في مواجهة الطلبة ولا تحتاج منه إلى جهد الكتابة على السبورة. كما تعطي الفرصة الأكبر للمعلم ليتمكن من تحضير واعداد مادته التعليمية بشكل جيد متقن مما ينعكس على عملية التدريس بالأثر الإيجابي الفعال

(٧٢) من الجدير بالذكر أن هذه التقنية تستخدم في الجامعة الأردنية لتعلم اللغات الاجنبية وقد آن الأوان ليتجه إليها الطلبة في دروس التلاوة وغيرها من علوم الشريعة.

(٧٣) سري زيد الكيلاني، ضرورة تقويم وتطوير المناهج الدراسية الجامعية، بحث غير منشور ص ٤، ٥ .

(٧٤) المرجع السابق، ص ٧.

(٧٥) قال د. محمد المقوسي نائب رئيس الجامعة الأردنية للشؤون الأكاديمية في كلمة افتتاح ندوة أقسام التاريخ في الجامعات العربية من ٢١ -٢٣ آذار/١٩٩٤ : «إن المراجعة ونقد الذات هما طريق السلامة.. علينا أن نعي - نحن من نعمل في التعليم الجامعي - بعض المؤشرات التي لا يمكن اغفالها فيما نطرح من توجهات تحكم أطر العمل برامجنا الدراسية في مستوى الدراسات الأولية ومستوى الدراسات العليا. إذ من أهم أهداف التعليم الجامعي - خاصة في مستوى الدراسات الأولية - أن نصوغ طالباً قادرا على التعلم الذاتي، وهذا يستدعي بالتالي مراجعة جادة لطرق التدريس والتقييم بين الطالب والمدرس».

(مجلة أنباء الجامعة، مديرية العلاقات الثقافية والعامة في الجامعة الأردنية، العدد ٢١٥، ذو القعدة ١٤١٤هـ، أيار ١٩٩٤م، ص٢٠ - ٢٣.

(٧٦) جاء في دليل الهيئة التدريسية - الجامعة الأردنية - ص ١٧ تحت عنوان «النمو المهني لعضو هيئة التدريس» ما نصه : «ايماناً من الجامعة الأردنية بتطور المعرفة ونمائها، تحرص على إتاحة الفرص والمجالات كافة التي من شأنها المساعدة على نمو عضو هيئة التدريس وإثراء حصيلته المعرفية والمهنية».

وكذلك جاء في ص ١٩ : «أهم الأهداف العامة لسياسات تطوير عضو هيئة التدريس : تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تحسين أدائهم التدريسي باستمرار وتطوير خدماتهم المهنية وإثراء قدراتهم في مجال أبحاثهم».

الإمام، د أحمد. (١٩٩٥). معايير اختيار مدرسي علوم الشريعة. في. «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢.
تحرير د فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (٢٤٧- ٢٧٤)

معايير اختيار مدرسي علوم الشريعة

د. أحمد علي الإمام

مدير جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية/ أم درمان - السوادن

مقدمة

تبليغ العلم وتدريسه مهمة جليلة، ومهنة شريفة يؤديها المعلمون، ويكفيهم شرفاً أن الله سبحانه وتعالى، أثنى على عباده بأن بعث فيهم رسوله ﷺ معلماً ﴿هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة، وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾ [١]

ويزيد مهنة التدريس شرفاً أن يكون المدّرس قائماً على نشر علوم الشريعة، وتدريس طلابها، ومن كان كذلك، دخل في شرف الخيريّة، التي بشر بها النبي ﷺ أمته فقال: (خيركم من تعلم القرآن وعلّمه)[٢] . ثم قال في شرف التنفقه في الدين، ومقام أهله عند الله تعالى: (من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين)[٣]

إن العاملين في هذه المهنة الجليلة هم علماء الأمة، وهم ورثة الأنبياء، وهم قادة الفكر والتوجيه والثقافة واصلاح المجتمع، وتقع على أكتافهم مسؤولية صياغة الشخصية الإسلامية، وبناء أسس هذه الشخصية وأركانها، وعلى جهودهم يعتمد

العلماء المتخصصون في الميادين المعرفية الأخرى. لذلك فإن هذه الورقة تهدف إلى تحديد المعايير اللازمة لإختيار مدرسي علوم الشريعة في الجامعات، وبيان علاقة هذه المعايير بأخلاقيات مهنة التعليم.

وهذه الكلمة (معايير) جمع معيار وردت في لسان العرب لابن منظور، في مادة عير: عيَّر الدينار وازن به آخر، وعيَّر الميزان والمكيال، وعاورهما وعايرهما، وعاير بينهما معايرة وعياراً: قدَّرهما ونظر ما بينهما. والمعيار من المكاييل ما عُيّر به. وعليه فإن الكلمة تدل على الموازين أو المقاييس، يراد بوساطتهما معرفة مقاديرالأمور، ومقاييسها وموازينها.

وإذا كانت أخلاقيات مهنة التعليم في كل المجتمعات تحدد مواصفات للعاملين في هذه المهنة، فإن تعليم علوم الشريعة أعظم شأناً، وأخطر أثراً، وخاصة إذا كان ذلك متصلاً بالتعليم العالي، الذي يقع على عاتقه مهمة تأهيل قيادات المجتمع، وقادة التفكير والتجديد والإصلاح.

ولأنه قد يتعذر وجود العدد اللازم من مدرسي علوم الشريعة في الجامعات، بسبب النمو الكمّي المتزايد في عدد الجامعات، والكليات المتخصصة في تعليم علوم الشريعة؛ وبسبب تزايد الإقبال على دراسة علوم الشريعة في هذه الفترة من حياتنا المعاصرة التي تشهد نهضة وتجديداً، وصحوة إسلامية متنامية؛ الأمر الذي انعكس على دخول بعض من لم يصل بعد إلى مستوى تحقيق المعايير المطلوبة، ويحتاج مثل هؤلاء إلى تدريب، ولهذا تقترح هذه الورقة بعض الأساليب، والاجراءات اللازمة لرفع مستوى مدرسي علوم الشريعة.

وميدان هذا البحث فسيح، ومجاله واسع في كتب الأقدمين والمعاصرين، ممن رجعت الورقة إلى بعض أعمالهم وأحالت في حواشيها على بحوثهم، ولكن

الحاجة مستمرة إلى البحث، والدراسة للإضافة مع التحديد والإتقان، والتفصيل لبعض المباحث، والتمحيص لبعض القضايا في ضوء تجاربنا في بعض الجامعات والكليات المتخصصة.

أولاً: صفات المعلم الخلقية والسلوكية:

وهي الربانية الجامعة بين العلم والعمل، وتقوى الله ومراقبته وخشيته، وتزكية النفس، والتخلق بآداب القرآن، والإتصاف بالزهد، والتزام الذكر والجهاد، وترك الإشتغال بما لا طائل وراءه، وتجنب المراء والجدل العقيم، وامتلاك حكمة الدعاة، والتحقق بشروط المفتي وعزة العلم.

وهذا بيان هذه الصفات على نسقها في الذكر:

(أ) الربانية:

وهي تعني امتلاك ناصية العلم، وتطبيقه عملياً ، أو اجتماع العلم النافع مع العمل الصالح. قال تعالى: ﴿ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تُعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون﴾[٤]، والربانيون واحدهم ربّاني وهو منسوب إلى الرب أي الله تعالى. والرب في الأصل: التربية وهو انشاء الشيء حالا فحالاً إلى حد التمام[٥].

والرباني الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كباره، وكأنه يقتدي بالرب سبحانه في تيسير الأمور، وهذا المعنى مروي عن ابن عباس رضي الله عنهما. فمعنى الرباني: العالم بدين الرب الذي يعمل بعلمه؛ لأنه إذا لم يعمل بعلمه فليس بعالم[٦]. ولا بد من اجتماع العلم والعمل به حتى يصير العالم ربانياً، حتى أجمع السلف على أن العالم لا يكون ربانياً حتى يعرف الحق ويعمل به[٧]. والعلم المقترن بالعمل هو الذي يؤدي فيه المعلم مهمته كاملة بلسان حاله ومقاله معاً. وإذا خالف

عمله مقاله وعلمه، وقع في المحذور قال تعالى: ﴿كبر مقتًا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون﴾[8].

(ب) تقوى الله عزوجل ومراقبته والوجل منه

﴿إنما المؤمنون الذين إذا ذكر الله وجلت قلوبهم وإذا تليت عليهم آياته زادتهم إيماناً وعلى ربهم يتوكلون﴾[9]، والخشية إنما تكون على قدر المعرفة ﴿إنما يخشى الله من عباده العلماء﴾[10].

(ج) تزكية النفس:

أصل الزكاة النمو الحاصل عن بركة الله تعالى[11]، ويأتي بمعنى الطهارة قال تعالى: ﴿قد أفلح من تزكى﴾[12] أي تطهر من الذنوب بالعمل الصالح.

وقال تعالى: ﴿قد أفلح من زكّاها وقد خاب من دسّاها﴾[13] أي أفلح من زكى نفسه بطاعة الله، وصلاح أعماله، وخاب من دس نفسه في المعاصي[14]. وقال تعالى: ﴿هو الذي بعث في الأميين رسولاً منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾[15].

(د) التخلق بآداب القرآن:

وقد وصف القرآن الكريم قدوتنا عليه الصلاة والسلام: ﴿وإنك لعلى خلق عظيم﴾[16]، وقد جاء سعد بن هشام يسأل أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها عن خلق رسول الله ﷺ فقالت: «ألست تقرأ القرآن قلت: بلى، قالت: فإن خلقه كان القرآن»[17].

وهكذا يجب أن يكون المعلمون اقتداءً بنبينا ﷺ، فهم إذا تخلّقوا بخلق القرآن، وقاموا بمهمة التعليم، دخلوا في خيرية هذه الآية كما قال ﷺ: «خيركم من تعلّم القرآن وعلّمه»[18].

(هـ) الزهد

الزهيد: الشيء القليل، والزاهد في الشيء الراغب عنه والراضي منه بالزهيد أي القليل[١٩]. قال تعالى: ﴿بل تؤثرون الحياة الدنيا والآخرة خير وأبقى﴾[٢٠]، إن الإخلال ببعض هذه الخصال مثل الإخلال بخلق الزهد خاصة، كثيراً ما يعوق العملية التعليمية في بعض المؤسسات التعليمية.

وقد لقيت أستاذاً جامعياً كان من قبل وزيراً لخارجية بلاده، فشكا إليّ من هجرة عدد من أساتذة الجامعة في بلده بعدما أهلتهم تأهيلاً عالياً، قال إنهم هجروا جامعتهم بحثاً عن المال الوفير في جامعات دول أخرى.

(و) الذكر والجهاد:

الذكر مدرسة المجاهدين، وسبيل نجاة المؤمنين، قال تعالى: ﴿فلولا أنه كان من المسبحين للبث في بطنه إلى يوم يبعثون﴾[٢١]. ولا يكون جهادنا في ساحات القتال إلا ونحن نجاهد أنفسنا جهاداً عظيماً، حتى نتخلى عن رغائب الدنيا، وجواذبها الأرضية. والجهاد في سبيل الله باب واسع؛ فمنه جهاد النفس، وجهاد العلم والحجة واللسان، وجهاد المال والإنفاق، وجهاد العدو بالقتال والمبارزة. وزادُ ذلك كله الذكر، لذا كان الصحابة فرساناً في النهار، رهباناً في الليل. وقد أثر عن عمر أنه كان يقول وهو يأخذ بيد الرجل والرجلين من أصحابه، «قم بنا نزدد إيماناً» فيذكرون الله تعالى بعض الوقت[٢٢].

(ز) ترك الاشتغال بما لا عَمَل تحته:

الاشتغال بالعلم النافع، وترك ما لا عمل تحته ولا طائل، وعدم الاشتغال بعضل المسائل والأغلوطات.

(ح) تجنب المراء والجدل العقيم:

تجنب المراء، والجدل العقيم، وصغار المسائل التي عطلت الفكر، وقعدت بالعلماء عن البحث والاجتهاد، حتى ملّوا صحبة السائلين فقال بعضهم:

يزهدني في الفقه أني لا أرى ... يسائل عنه غير صنفين في الورى
فزوجان راما رجعة بعد بتّه ... وذئبان راما جيفة فتعسرا

(ط) حكمة الدعاة:

أن يكون رجل دعوة يحب الخير للناس، ويفرح بهدايتهم أكثر من أن يحوز الدنيا كلها، كما جاء في الحديث النبوي: «لأن يهدي الله بك رجلاً واحداً خير لك من حمر النعم». أو «الدنيا وما فيها»[٢٣]. ورجل الدعوة يلتمس الحكمة، والموعظة الحسنة في دعوته، وهو رفيق في خطابه، يصبر على ما يصيبه من الناس: ﴿وأْمُرْ بالمعروف وانْهَ عن المنكر واصبر على ما أصابك إن ذلك من عزم الأمور﴾[٢٤]. وإنما يبلغ الدعاة إلى الله مرتبة الإمامة بالصبر واليقين: ﴿وجعلنا منهم أئمة يهدون بأمرنا لمّا صبروا وكانوا بآياتنا يوقنون﴾[٢٥].

(ي) التحقق بشروط المفتي:

ومدرس علوم الشريعة جدير أن يجمع شروط المفتي في نفسه، وهي أن يكون مكلفاً، مسلماً، ثقة، مأموناً، منزهاً عن أسباب الفسق، ومسقطات المروءة؛ لأن من لم يكن كذلك فقوله غير صالح للإعتماد وإن كان من أهل الإجتهاد، وأن يكون نقي النفس، سليم الذهن، رصين الفكر، صحيح التصرف والاستنباط، متيقظاً، عالماً بما يفتي[٢٦].

(ك) عزة العلم:

وما لم يعتن العلماء بعزة النفس، وارتفاع الهام، هانوا وذلوا. والعلماء ينالون هذه المرتبة من حيث هم ورثة الأنبياء كما أخبر الصادق المصدوق ﷺ «العلماء ورثة الأنبياء»[٢٧]. وقد أحسن صاحب «من أخلاق العلماء» حين نص على أن «عزة العلم أو العزة بالعلم هي المرتبة الثانية من مراتب الكمال البشري، والرتبة الأولى هي مرتبة النبوة، وهذه لا تنال ولا تدرك؛ وإنما هي اصطفاء إلهي وهبة ربانية يختص بها من يشاء من عباده»[٢٨].

ثانياً: علمه ومؤهلاته:

وهذه الفئة الثانية من معايير اختيار مدرسي علوم الشريعة، وهي ما يجب أن يتصف به المدرسون من علم ومؤهلات لازمة لنجاحه في هذه المهمّة الجليلة؛ وهي: إتقان التلاوة، وإحكام اللغة العربية، وسعة المعرفة، والفقه في الدين، والثقافة العلمية الواسعة، وخاصة فيما اصطلح على تسميته بالدين المقارن، والمعرفة الدارجة بأصول الفقه، والإلمام بالدراسات الاستشراقية، وأخيرا الإجازة العلمية، ونبدأ القول فيها على تسلسلها:

أ. إتقان التلاوة:

ومن حق القرآن على طلاب العلم فضلاً عن العلماء أن يجودوا التلاوة. ومقام أهل التجويد والإتقان عظيم في الدنيا والآخرة. قال عليه الصلاة والسلام «الذي يقرأ القرآن وهو به ماهر مع السفرة الكرام البررة، والذي يقرؤه وهو عليه شاق له أجران)[٢٩]. وقال عليه الصلاة والسلام: «يقال لصاحب القرآن اقرأ، وارق، ورتل كما كنت ترتل في الدنيا، فإن منزلتك عند آخر آية تقرؤها»[٣٠]. وليس التجويد والإتقان

واجب علماء القراءات وحدهم، بل يلزم عامة المدرسين. وإن مكانة الأستاذ لتهتز وتنخفض عند طلاب العلم، وعامة المسلمين إذا كان يلحن في قراءته. ومن توجيهات عمر بن عبدالعزيز المتكررة: «تعلموا القرآن وعلموه، فيه فقه الفقهاء، وبه علم العلماء، وهو غاية كل فقيه»[٣١].

ب. إحكام اللغة العربية:

اللغة العربية هي أساس فهم القرآن والسنة، واستنباط دقائق المعاني والأحكام. ولا بد للعلماء من إجادة اللغة العربية صحة مخارج، وسلامة نطق، وصحة إعراب، وامتلاك قدرة على التعبير عن المعاني الدقيقة بالفصيحة، ومخاطبة الطلاب بها، وفهم نصوص العربية في المؤلفات العتيقة التي كتبت في لغة محكمة. ثم إنه لا سبيل لفهم القرآن، ومعانيه، وغريبه أو دلالة الألفاظ في عصر التنزيل، وكذلك السنة إلا بهذه المعرفة الواسعة للغة القرآن الكريم، ولم يبعد الإمام العسقلاني حين قال:

حفظ اللغات علينا فرض كفرض الصلاة ... فليس يعرف دين إلا بحفظ اللغات

هذا وإن كتب أصول الفقه تتناول في مباحث اللغة أهمية معرفة اللغة العربية لعامة طلاب العلم، مع لزوم التبحر فيها للفقهاء والمجتهدين. يقول الإمام الزركشي في كتابه: «البحر المحيط في أصول الفقه»[٣٢] في بيان شروط المجتهد الفقيه: «أن يكون عارفاً بلسان العرب، وموضوع خطابهم لغة ونحواً وتصريفاً، فليعرف القدر الذي يفهم به خطابهم، وعادتهم في الإستعمال إلى حد يميز به صريح الكلام وظاهره، ومجمله ومبينه، وعامه وخاصه، وحقيقته ومجازه. ونقل عن الماوردي أن معرفة لسان العرب فرض على كل مسلم من مجتهد وغيره، ثم نسب إلى الشافعي

رحمه الله قوله: «على كل مسلم أن يتعلم في لسان العرب ما يبلغه جهده في أداء فرضه»[٣٣]

ج. سعة المعرفة والفقه في الدين:

قال عليه الصلاة والسلام: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين»[٣٤]. وليس المراد بالفقه هنا مجرد معرفة الفروع، وعللها، فهذا اصطلاح متأخر، بل هو البصر بأمور الدين كلها اعتقاداً، وعلماً، وعملاً، وذلك عين الحكمة، لأنه لا يكون الرجل حكيماً حتى يجمع العلم والعمل. ولقد كان اسم الفقه في العصر الأول منطلقاً على علم طريق الآخرة، ومعرفة دقائق آفات النفوس، ومفسدات الأعمال، وقوة الإحاطة بحقارة الدنيا، وشدة التطلع إلى نعيم الآخرة، وإستيلاء الخوف على القلب. ولذلك قال الحسن البصري رحمه الله: إنما الفقيه الزاهد في الدنيا، الراغب في الآخرة، البصير بدينه، المداوم على عبادة ربه، الورع، الكاف عن أعراض المسلمين، العفيف عن أموالهم، الناصح لهم[٣٥].

وعليه لا يكون مدرس علوم الشريعة فقيهاً حتى يكون عالماً، حكيماً، بصيراً بأمور الدين، على دراية بعلوم الطبيعة والعلوم الاجتماعية، وذلك أمر معقول، إذ كيف لا يكون هذا المدرس على معرفة بعلوم الطبيعة التي يفهم بها عجائب قدرة الله، والإعجاز العلمي؟ وكيف لا يكون على إلمام بالمباحث الاقتصادية، والاجتماعية، وهو يدرس المعاملات المالية والمدنية ؟ وكيف لا يكون على علم، ومعرفة بالفلك، وعلوم الهيئة، لمعرفة مواقيت الصلاة وإثبات الأهلة ؟

د. الثقافة العلمية الواسعة وخاصة في الدراسات المقارنة والدين المقارن.

وقد كان عليه الصلاة والسلام أسوتنا في ذلك كله، وهو المعلم الأول لهذه الأمة. وقد سن لنا الرسول ﷺ هذه السنة، فيما أخرجه الإمام أحمد عن عدي بن حاتم قال: «دخلت على رسول الله ﷺ فقال: يا عدي ألم تسلم !، فقلت إني من أهل دين. فقال: أنا أعلم بدينك منك! فقلت أنت أعلم بديني مني ؟ قال نعم، ألست من الركوسية[٣٦] وأنت تأكل من مرباع قومك ؟ قلت: بلى، قال: فإن هذا لا يحل لك في دينك. قال: قلت: نعم. فلم يعد بعد أن قالها فتواضعت لها... الحديث»[٣٧] وهو دال على أن العلماء المسلمين يجب أن يكونوا أعلم بما عند المخالفين، وخاصة من ابتلى بهذه المهمة.

هـ. المعرفة الواسعة بأصول الفقه:

لأن أصول الفقه هو العلم بالقواعد التي يتوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية من الأدلة التفصيلية.

والقاعدة هي قضية كلية تنطبق على جزئياتها عند تعرف أحكامها. لأن موضوع أصول الفقه هو «الدليل السمعي من حيث يوصل العلم بأحواله إلى قدرة إثبات الأحكام لأفعال المكلفين»[٣٨]. والفقيه بهذا المستوى يسلم من أن يكون مجرد قاريء للنصوص، دون العلم بموازين الفقه وأصوله وفي هذا المعنى قيل:

ليس يغني عن جاهل قول مفت ... عن فلان وقوله عن فلان
من أتاه مسترشداً أفتاه ... بحديثين فيهما معنيان

و. الإلمام بالدراسات الإستشراقية، وتأثيراتها على المفكرين والكتاب، وجوانب الإيجاب والسلب فيها.

ز. أن يكون مجازاً علمياً.

ثالثاً: منهجه في العطاء والتعليم وصلته بطلابه:

وهذا يقتضي أن يكون قدوة في سعة العلم والخلق، مع التزام الرفق والتيسير في تعامله، والقدرة على التأثير في الطلاب، والنصح لهم، وحب الخير لطلاب العلم، والإتصاف بصفات المرشد المعلم، والتواضع للطلاب، والإستقلال في البحث، والتفكير، وأخيراً إلتزام الحذر من الانحراف وراء دعوات التجزئة، والتفريق بين المسلمين، وقد تناولت الورقة تفصيل ذلك على النحو التالي:

أ) قدوة في سعة العلم والخلق:

أن يكون معلماً، قدوة في سعة العلم والخلق، حيث يجد الطالب فيه كل ما يريد من الرسوخ في العلم، والفقه في الدين، وحسن الخلق.

إن معلم مرحلة الأساس يتلقى التلميذ عليه جميع العلوم المقررة عليه في تلك المرحلة. ويراه تلميذه قدوة في كل شيء، فإذا جاء إلى الجامعة وجد الأستاذ متمكناً من مادة واحدة، قد تكون هي نفسها فرعية كالنحو، أو الصرف من اللغة العربية، أو الفقه، أو الحديث من علوم الشريعة، بل ربما كان مجيداً لجزئية واحدة في فرع. كيف يحتمل مثل هذا الأستاذ صحبة الطالب الذكي، الذي يولد له الأسئلة على نص واحد بما لا يمكنه المواصلة معه، إذا لم يكن على معرفة، ومشاركة في بقية العلوم ؟

وهذا يقتضي أن نرجع إلى طريقة السلف في إعداد المعلّم الموسوعي، الذي يكون على صلة وافية بجمهرة العلوم، وعلى دراية بفروع اللغة العربية، والحديث، والفقه، وأصوله، وعلوم القرآن، وبعبارة أخرى يمتلك الثقافة الموسوعية في سائر العلوم، والتبحر في أحدها، مع الإلمام بمناهج السلف في التصنيف والتأليف،

والقدرة على الإستفادة منها، وتدريب الطلبة على ذلك بحيث يجد الطالب الذكي عنده القدرة على الحوار، والإلمام بالعلوم، بما يجعله مطمئناً إليه، لأنه عن طريق هذا التنّوع المعرفي يكتسب ثقة طلابه واحترامهم؛ فإذا قال لهم كما يقول السلف فيما كانوا يسألون أحياناً: لا أدري، اطمأن طلابه إلى أنه عالم، وإن لم يحضره الجواب في هذه المسألة.

وإنه يلزم المعلم حقاً أن يكون على درجة ودراية بفهم أسلوب المتون، والشروح، والحواشي، والتقريرات، والتعليقات؛ لأن علماً كثيراً في بطون الكتب يحتاج إلى تنقيب العلماء وتمحيصهم، واستخراج ما في بطونها من كنوز العلم. والطلاب بحاجة إلى من يأخذ بأيديهم، ويدربهم على طريقة فهم هذه المؤلفات، وشرح طرائق أصحابها.

ب) الرفق والتيسير:

وقد كان التيسير خلقاً ثابتاً لرسول الله ﷺ، حتى وصفته السيدة عائشة رضي الله عنها فقالت: (ما خُيِّر رسول الله ﷺ بين أمرين إلا اختار أيسرهما ما لم يكن إثماً....)[٣٩]. كما كان رسول الله ﷺ يبعث الدعاة، والمعلمين، ويوجههم (بشروا ولا تنفروا ويسروا ولا تعسروا)[٤٠]، وعن صفوان بن عسال المرادي قال: أتيت رسول الله ﷺ وهو متكيء في المسجد على برد له، فقلت له يا رسول الله: إني جئت أطلب العلم فقال: (مرحباً بطالب العلم، إن طالب العلم لتحُفّه الملائكة، وتظله بأجنحتها، ثم يَركبُ بعضُه بعضاً، حتى يبلغوا السماء الدنيا من محبتهم لما يطلب)[٤١].

وهكذا كان المعلمون من صحابته المتأسين بخلقه يترفقون بتلاميذهم، ويرحبون بهم في حب، وشفقة، ورأفة، ورحمة. قال النووي في كتابه «التبيان في آداب حملة

القرآن»: (وينبغي له أن يرفق بمن يقرأ عليه، وأن يرحب به، ويحسن إليه بحسب حاله، فقد روينا عن ابن هارون العبدي قال: كنا نأتي أبا سعيد الخدري رضي الله عنه فيقول: مرحباً بوصية رسول الله ﷺ، إن النبي ﷺ قال (إن الناس لكم تبع، وإن رجالاً يأتونكم من أقطار الأرض يتفقهون في الدين، فإذا أتوكم فاستوصوا بهم خيراً) رواه الترمذي[٤٢] وابن ماجة[٤٣] وغيرهم، وروينا نحوه في مسند الدارمي[٤٤] عن أبي الدرداء، رضي الله عنه[٤٥].

ج) القدرة على التأثير في الطلاب:

أن يكون ذا همة ونشاط في العلم، يدرب طلابه ويؤلف بينهم بروح الأبوة ويخالطهم، ويتابع تطورهم العلمي، ويهذب سلوكهم، ويزكي روح الوحدة، والمحبة، والعمل الجماعي بينهم، وأن تكون له القدرة على تنمية علاقات مع طلابه في مناشط علمية واجتماعية خارج قاعات الدرس، كالخروج في رحلات أو زيارات ميدانية، أو إجراء دراسات مجتمعية، ومعلومات إحصائية، واستبانات بحثية.

د) النصح لطالب العلم:

عن تميم الدارمي رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (الدين النصيحة، قلنا لمن؟ قال: لله ولرسوله، ولكتابه ولأئمة المسلمين وعامتهم)[٤٦]، والنصيحة تقتضي الإخلاص، والصدق، والأمانة، والشجاعة في قول الحق.

قال الإمام النووي: (ومن النصيحة لله تعالى، ولكتابه إكرام قارئه، وطالبه، وإرشاده إلى مصلحته والرفق به، ومساعدته على طلبه بما أمكن، وتأليف قلب الطالب، وأن يكون سمحاً بتعليمه في رفق، متلطفاً به، ومحرضاً له على العلم....)[٤٧].

هـ) حب الخير للطلاب:

أن يحب له ما يحب لنفسه من الخير، وأن يكره له ما يكره لنفسه، من النقص مطلقاً، فقد ثبت في الصحيحين عن رسول الله ﷺ أنه قال: (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه)[٤٨]، وعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: (أكرم الناس عليّ جليسي، الذي يتخطى الناس حتى يجلس إليّ، لو استطعت أن لا يقع الذباب على وجهه لفعلت، وفي رواية إن الذباب ليقع عليه فيؤذيني)[٤٩].

و. الاتصاف بصفات المرشد المعلم:

أن يكون جامعاً لصفات المرشد المعلم، وهي صفات ذكرها الإمام الغزالي في (إحياء علوم الدين) وحصرها في الوظائف الثمانية التي نوجزها فيما يلي:

الوظيفة الأولى: الشفقة على المتعلمين، والعناية بمصالحهم، والصبر على جفائهم، وما قد يكون من سوء أدب مع معلميهم.

الوظيفة الثانية: أن يقتدي بصاحب الشرع ﷺ فيقتدي به في أدبه واحتسابه.

الوظيفة الثالثة: ألا يدع من نصح المتعلم شيئاً فيتدرج به في التعليم مع تزكية النفس.

الوظيفة الرابعة: وهي من دقائق صناعة التعليم أن يزجر المتعلم من سوء الأخلاق، بطريق التعريض ما أمكن.

الوظيفة الخامسة: أن المتكفل ببعض العلوم ينبغي أن لا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه؛ كمعلم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقه، ومعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير، وإن ذلك نقل محض وسماع، وهو شأن العجائز ولا نظر للعقل فيه، ومعلم الكلام ينفر عن الفقه ويقول ذلك فروع، وهو كلام في حيض النسوان، فأين ذلك من الكلام في صفة

الرحمن؟ فهذه أخلاق مذمومة للمعلمين، ينبغي أن تجتنب، بل المتكفل بعلم واحد ينبغي أن يوسع على المتعلم طريق التعلم في غيره، وإن كان متكفلاً بعلوم فينبغي أن يراعي التدريج في ترقية المتعلم من رتبة إلى أخرى.

الوظيفة السادسة: أن يقتصر على قدر فهمه؛ فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله، فينفره أو يخبط عليه عقله.

الوظيفة السابعة: أن المتعلم القاصر ينبغي أن يلقى إليه الجلي اللائق به.

الوظيفة الثامنة: أن يكون المعلم عاملاً بعلمه، فلا يكذب قوله فعله، لأن العلم يدرك بالبصر، والعمل يدرك بالأبصار لأرباب الأبصار أكثر، فإن خالف العمل العلم منع الرشد[٥٠].

ز) التواضع لهم:

وهو خلق عظيم أمر الله تعالى رسوله ﷺ أن يتخلق به مع أصحابه فقال تعالى: ﴿واخفض جناحك لمن اتبعك من المؤمنين﴾[٥١].

ينبغي للمعلم أن لا يتعاظم على المتعلمين، بل يلين لهم، ويتواضع معهم، فقد جاء في التواضع لآحاد الناس أشياء كثيرة معروفة فكيف بهؤلاء الذين هم بمنزلة أولاده [٥٢].

ح) الاستقلال في البحث والتفكير:

منهجية العطاء تجعل من واجبات المعلّم أن يكون مستقلاً في بحثه وتفكيره، بحيث لا يكون مقلداً في بحثه، تابعاً في فكره وآرائه، وأن يكون محكوماً بالضوابط الشرعية والمنهجية، وهذا ما يعصم المعلّم من التبعية الفكرية،

والتقليد، ويعصمه في ذات الوقت من تعطيل النصوص والشطط في القول، والغلو في المذهب، والخروج عن حدود الإجتهاد المشروع، والقول على الله بلا هدى، ولا كتاب منير. وليس المقصود من الإستقلال في البحث والتفكير الاشتغال بالبحوث النظرية النمطية، دون أصالة وتجديد أو اجتهاد؛ فهي بحوث آلية لا تبعث روحاً، ولا تزيد عن كونها تمارين رياضية. وشيء عجيب أن مؤسسات كثيرة في التّعليم، والتّعليم العالي خاصة، تخرّج حملة شهادات عليا يترفعون، ويترقون في سلك الأستاذية دون أن يقدموا إضافات علمية مقدرة. والمشكلة أن بعض مؤسساتنا، وأفرادنا، وجماعاتنا تفهم التراث، وجهود العظماء، فهماً قاصراً، ولا يبلغ الشمول والتكامل، لا يراعي الوحدة الموضوعية في فهم النصوص، ولا يراعي الحاضر والعصر الذي نحن فيه بتدبر وتبصر وفقه[٥٣].

ط) الحذر من الإنحراف وراء دعوات التجزئة والتفريق بين المسلمين:

الحذر من الطغيان الغربي علينا ثقافيا. فقد غزانا من حيث أصالتنا الإسلامية، وعرف كيف يستغل بعض القاصرين من أفراد وجماعات، ويستخدمها لصالحه على حساب المسلمين، تعطيلاً لجهودهم في العودة، وكسب الصراع، وايقافاً لمسيرتهم؛ حتى ساقوهم بكثرة الطرق، والإثارة إلى مواطن الخلاف، يؤججون نار الفتنة بين المسلمين لصرفهم عن طريق النصر، والعزة، والتمكين، بل ينعطف بهم عن همّ التمكين، والتفاعل مع الواقع والعصر، إلى الثرثرة والجدل والمراء. وبسببه مازلنا نتناظر حول المتشابهات، ونتجادل حول غسل أو مسح قدم، حتى صار بعضنا لا يملك من الأرض موضع قدم. ثم كسب الغرب طائفة أخرى، جرّها نحو محصول حضارته؛ فبعض المؤسسات الفكرية والثقافية، وبعض أفرادنا وجماعاتنا، انجرفت وراء الغرب وتجربته مع المسيحية، فهي تنادي بتجزيء الإسلام وتبعيضه

بين الإسلام الأصولي، والإسلام السياسي، والإسلام الصوفي، فصلاً بين الدين والسياسة وتخذيلاً لروح الجهاد والإجتهاد والتأصيل، بينما الدين كلمة شاملة جامعة للمعاني العلمية، التي تقيم الحياة الدنيا والآخرة، وتمكن الغرب من أن يصرف بعض المؤسسات الثقافية في العالم الإسلامي عن الدين والإسلام تماماً، خاصة تلك التي تدرس وتبث العلوم المدنية والطبيعية، فأصبحت مؤسسات هاجرة للقرآن، مخاصمة له، مجافية إياه، مبعدة له عن تلك العلوم والمعارف، فتدرس هذه العلوم كأن ليس للقرآن فيها دخل أو علاقة، مع أنه أنزله رب العزة تبياناً لكل شيء[٥٤].

رابعاً: صلته بالمجتمع وفهمه لواقعه:

المعلمون مصلحون اجتماعيون، ينظرون إلى المجتمع كما ينظر الحكماء الربانيون إلى تلاميذهم أو عامة من يدعونهم إلى الخير، فيقوِّمون المعوَّج، ويرشدون إلى سواء السبيل، بالعلم الذي صاروا عليه أمناء وله مبلغين. كما قال بعضهم:

مُناي من الدنيا علوم أبثها ... وأنشرها في كل ماض وحاضر
دعاء إلى القرآن والسنة التي ... تناسى رجال ذكرها في المحاضر

ولهذا فهم يحتملون ما يعانونه مما يصيبهم، نتيجة اتصالهم بالمجتمع على تعدد فئاته، ولأن من كان كذلك فهو خير له عند ربه. المعلم المتصل بالمجتمع المتفاعل معه والمؤثر فيه، خير ممن لا يقدر على هذه الصلة والتفاعل والتأثير.

وهكذا يرشدنا قدوة المعلمين ﷺ حيث يقول: (المسلم إذا كان مخالطاً للناس، ويصبر على أذاهم، خير من المسلم الذي لا يخالطهم ولا يصبر على أذاهم)[٥٥].

وقد كان المسجد النبوي، وما وليه من مساجد الإسلام، منارات هدى، ومعاهد علم، ومراكز تنمية، قام المعلمون والأئمة فيها بدور تعليمي، وإجتماعي، وإصلاحي عظيم، وصارت هذه المساجد مدارس قرآنية ومراكز علمية مرموقة، حققت الشمول والتكامل، وقادت حركات النهضة والإصلاح. وإنه ليحسن بنا أن ندرس تجربة المدارس القرآنية العتيقة في العالم الإسلامي، أو كما نسميها في السودان «الخلاوي» واحدتها «خلوة» أو «المسيد» يعنون «المسجد» حتى يستفيد مدرسو علوم الشريعة من هذه التجربة العظيمة، حيث ظل شيخ الخلوة في هذه المؤسسات يؤدي دوره كاملاً في التعليم، والإمامة، والإصلاح، والتوجيه؛ إذ هو معلم الصبيان والكبار، وهو إمام مسجدهم، ومقدم الحي، وقائد المجتمع، وهو يدير هذه المؤسسة المتواضعة، بما يجعلها بالمفهوم المعاصر مركزاً لتنمية المجتمع وتطويره.

كان المسيد في الماضي مؤسسة تقود حياة المجتمع بهداية القرآن، والذكر، والذاكرين، وبإحياء السنة المطهرة، ونشر التعليم، وخدمة المجتمع: مِنْ صُلْحٍ بين المتخاصمين، وعقد الزواج، واستقبال الوفود، وبسط للشورى، وتربية للشباب على السلوك القويم، ورفع لراية الجهاد. فكان مدرسة لتخريج القادة المجاهدين والعلماء. وكان يؤدي وظيفة المؤسسة التربوية، والمؤسسة الإجتماعة الخدمية بمفهومنا الحديث[٥٦].

خامساً: منهجه في اكتساب العلم وخبراته العلمية العملية.

بحيث يقوم على الموضوعية في التناول، والدراسات المقارنة المنوعة، والتثبت والتدقيق والتمحيص للنصوص، والآراء التي يعلمها لطلابه، والقدرة على تصنيفها، وهذا يقتضي أن تتوافر فيه صفات الباحث القدير والعالم المتمكن.

إن المعلّم الذي تحققت فيه الصفات السابقة، معلّم موهوب، لكن هذه الموهبة تحتاج إلى صقل بالدربة والممارسة. ولهذا لابد له من أن يكون من ذوي الملكات النقدية، والقدرات البحثية، ومن أصحاب الخبرات العلمية، والمعرفة بطرائق التدريس، لإفادة الطلاب وتبليغ العلم، والتفاعل مع الطلاب، بحيث ينمي فيهم روح البحث العلمي، والإستقلال الفكري.

ثم إنه ليس كافياً لنجاح مدرس علوم الشريعة حصوله على الشهادات العلمية الرفيعة، بل لابد من حصوله على فترة تدريبية مقدرة، فقد ثبت لدينا بالتجربة العملية أنّ معلّم الجامعة الذي اكتسب خبرة في التعليم العام، وتعامل مع طلاب في مراحل عمرية ودراسية مختلفة، وأثبت قدرة وكفاءة في التعامل معهم، واكتساب ودّهم، وتقديرهم، هذا المعلّم يكون عطاؤه في عمله مميزاً عن غيره ممن التحق بهيئة التدريس في الجامعة دون سابق خبرة في غيرها.

ولهذا فإنّ تحسين طرق التدريس لمعلم علوم الشريعة أمر لازم لمساعدي التدريس، وأعضاء هيئة التدريس أيضاً نظراً لتجدد وتطور تلكم الطرق المبنية على المناهج المتجددة.

وقد لاحظنا حاجتنا إلى مراجعة طرق تعليم القرآن وتجويد أدائه وإتقان تلاوته في جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، بعد تجربة طرق عديدة، لمدة عقد كامل، في أقدم كليات الجامعة «كلية القرآن الكريم» وما وليها من كليات الشريعة، واللغة العربية، والدعوة، والإعلام والتربية. واستفدنا كثيراً في مراجعة هذه الطرق. وقد استقر الرأي حالياً على تجنب تدريس القرآن في القاعات الدراسية الكبيرة، وعدنا إلى نظم المجموعات الصغيرة، والحلق، على الطريقة التقليدية التلقينية المستمدة من نظام المدارس القرآنية العتيقة «الخلاوي» مع استخدام المعامل اللغوية والحاسوب.

هذا ولم يعد يسمح للطالب بالجلوس للإمتحان التحريري، ما لم يحصل على إجازة بالاقراء من شيخ مقريء مجاز.

وبناء على ذلك قررت جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية إلحاق مساعدي التدريس فيها بدورات تدريبية شاملة لطرق التدريس، والتفاعل مع المجتمع، لمدة عامين كاملين، قبل بدء الدراسات العليا.

ويحسن بل يلزم أن يكون المدرسون ومساعدو التدريس على صلة بكتب مساعدة في ترقية الأداء، وتنمية الخبرات العلمية، وتزكية الوجدان، وتهذيب الأخلاق، من أجل مزيد من التجويد والإتقان في أداء المهمة. وعلى سبيل المثال ففي المكتبة الإسلامية القديمة مجموعة صالحة من الكتب المفيدة، ويكفي في الإشارة إليها ما ذكر من مراجع هذا البحث.

أما ما ألف حديثاً، فإنه كثير جداً، وفي تنام متصل في شكل مؤلفات؛ من كتب ورسائل ومقالات علمية استقل بكتابتها علماء معاصرون أو في شكل مؤتمرات علمية جامعة، كهذا المؤتمر الذي تقدم فيه هذه الورقة(٥٧).

ومن أحسن ما وقفت عليه من هذه الأعمال التي أوصي بدراستها:

١- "بحوث المؤتمر التربوي" وهي أوراق مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة(٥٨).

٢- المرجع في تدريس علوم الشريعة(٥٩).

سادساً: المظهر الخارجي:

وحسن المظهر أول عنوان يدل على حقيقة أهل العلم، ولذلك يجب اعتناؤهم بالنظافة والتجمل وحسن الملبس، وفوق ذلك كله بسط الوجه، وحسن الاستقبال.

ومن هنا كان لا بد من العناية بالنظافة والتطهر؛ والوضوء وضاءة معنوية، وجمال في الوجه ونضرة، وأهل العلم والصلاة خاصة يجدون القدوة الحسنة في الهدي النبوي نظافة وتطيباً. ويلحق بذلك حسن الملبس حتى يكون مظهر المعلم لائقاً بالمهمة الجليلة التي يؤديها، دون التزام بلباس معين، إلا ما يقتضيه الإحسان من موافقة العرف المقبول. وفوق ذلك كله يكون بسط الوجه، وإذا كان (تبسمك في وجه أخيك صدقة)[٦٠] فإن طالب العلم هو أحق من بذلنا له بسط الوجه واستقبلناه في بشاشة.

سابعاً: ضوابط اختيار المعلم المناسب:

وهي مسألة تقديرية، وهذه محاولة متواضعة في تحديد ضوابط يكون على ضوئها اختيار المعلم المناسب:

أ. الإجازات والشهادات العلمية الموافية لمتطلبات كل مؤسسة تعليمية، وهي الشهادة الجامعية الأولى بتفوق وما وليها من الإجازات التخصصية العالية: (الماجستير)، والعليا: (الدكتوراة) على أن تقترن هذه الإجازات، والشهادات بالخبرات العملية في التدريس والبحث العلمي.

ب. والتزكية العلمية ممن يعرفونه طالباً أو زميلاً، فيشهد له شيخه أو صاحبه في طلب العلم بما يزكيه ويوثق ما في الشهادات العلمية.

ج. والتزكية على السلوك ممن عرف بالإستقامة، والعلم، والدعوة، وأن تكون له معرفة مباشرة بالمزكي، ويؤدي هذه التزكية كتابة في استبانة معدة إعداداً جيداً، ويكون تداولها في سرية تامة.

د. والمقابلة مع طالب الوظيفة لسؤاله عن مسائل تتعلق بالنقاط المذكورة.

هـ. وأخيراً أداء امتحان شفوي، وكتابي إن لزم في لغة القرآن الكريم، والعلوم الإسلامية ومادة تخصصه.

وكل ذلك من أجل حسن الإختيار القائم على الأسس السابقة عن صفات المعلم الخلقية والسلوكية، وعلمه، ومؤهله، ومنهجه في العطاء، والتعليم، وصلته بطلابه، وصلته بالمجتمع، وفهمه له، ومنهجه في اكتساب العلم، وخبراته العلمية، ومظهره الخارجي، وهي الأسس التي يمكن اعتبارها ضوابط لاختيار المعلم المناسب.

المراجع

١. إحياء علوم الدين لأبي حامد الغزالي، ط دار الكتب العلمية.

٢. أدب الفتيا لعبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تحقيق د.محيي الدين هلال سرحان، ط بغداد ١٤٠٦هـ.

٣. أصول الفقه للشيخ محمد الخضري، الطبعة السابعة ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، دار الفكر.

٤. أهل الذكر وساحات الجهاد د. أحمد علي الامام.

٥. البحر المحيط في أصول الفقه للإمام الزركشي، ط.الكويت ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

٦. بحوث المؤتمر التربوي تحرير د. فتحي ملكاوي ١٤١١هـ - ١٩٩٠م، ط جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية / عمان ١٤١٢هـ - ١٩٩١م.

٧. بشائر مستقبل العالم الإسلامي في وجه التحديات الحضارية المعاصرة والمسقبلية، د. أحمد علي الامام.

٨. التبيان في آداب حملة القرآن، ليحيى بن شرف الدين النووي، ط دار الكتب العلمية.

٩. تدريس علوم الشريعة تحرير عبدالرحمن صالح عبدالله، ط أولى ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م، طباعة الشركة الدولية للتجهيزات والخدمات الهندسية والمكتبية - عمان.

١٠. الجامع لأحكام القرآن لمحمد بن أحمد الأنصاري، الناشر مؤسسة مناهل العرفان توزيع مكتبة الغزالي دمشق.

١١. سنن الترمذي، لمحمد بن عيسى بن سورة الترمذي.

١٢. سنن الدارمي، لعبدالله بن عبدالرحمن الدارمي السمرقندي.

١٣. سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث السجستاني.

١٤. سنن ابن ماجه، لمحمد بن يزيد القزويني بن ماجه.

١٥. صحيح البخاري، لمحمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري.

١٦. صحيح مسلم، لمسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري.

١٧. مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، لنورالدين علي بن أبي بكر الهيثمي.

١٨. مسند الإمام أحمد، لأحمد بن حنبل الشيباني.

١٩. المعجم الكبير للحافظ أبي هاشم سلمان بن أحمد الطبراني، تحقيق حمدي عبدالمجيد السلي، ط٢ مطبعة الزهراء، بغداد.

٢٠. المفردات في غريب القرآن للراغب الأصفهاني، ط دار المعرفة، بيروت.

٢١. من أخلاق العلماء للشيخ محمد محمد سليمان.

الهوامش

(١) سورة الجمعة: آية ٢.

(٢) رواه البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب ٢١.

(٣) رواه البخاري، كتاب العلم، باب ١٣، وكتاب الخمس باب ٧، ورواه مسلم، كتاب الإماره باب ١٧٥.

(٤) آل عمران: آية ٧٩.

(٥) انظر: الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ط دار المعرفة، بيروت، ص١٨٤.

(٦) انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج٤، ص١٢٢-١٢٣.

(٧) انظر: ابن قيم الجوزية - زاد المعاد، ج٢، ص٨٥، ط دار الكتب - بيروت.

(٨) سورة الصف: آية ٣.

(٩) سورة الأنفال: آية ٢.

(١٠) سورة فاطر: آية ٢٨.

(١١) المفردات في غريب القرآن (٢١٣).

(١٢) سورة الأعلى: آية ١٤.

(١٣) سورة الشمس: آية ٩، ١٠.

(١٤) القرطبي - الجامع لأحكام القرآن، ج٢٠/٧٧.

(١٥) سورة الجمعة: آية ٢.

(١٦) سورة القلم: آية ٤.

(١٧) رواه مسلم كتاب المسافرين ١٣٩.

(١٨) رواه البخاري كتاب فضائل القرآن باب ٢١.

(١٩) الراغب الأصفهاني في غريب القرآن المفردات (٢١٥) - دار المعرفة، بيروت، ص٢١٥.

(٢٠) سورة الأعلى: آية ١٦، ١٧.

(٢١) سورة الصافات: آية ١٤٣-١٤٤.

(٢٢) كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال للعلامة علاءالدين على المتقي بن حسام الدين الهندي البرهان فوري ط مؤسسة الرسالة، بيروت ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م، ج٢، ص٢٤٠، ح٣٩٢١، عزاه الى النسائي في السنن الكبرى واللالكائي في السنة وانظر: د. أحمد علي الإمام أهل الذكر وساحات الجهاد: ص(١-٣).

(٢٣) رواه البخاري، كتاب فضائل الصحابة ٩، وكتاب المغازي ٣٨، ورواه مسلم، كتاب فضائل الصحابة ٣٤.

(٢٤) سورة لقمان: آية ١٧.

(٢٥) سورة السجدة: آية ٢٤.

(٢٦) انظر: أدب الفتيا للسيوطي، تحقيق د. محيي هلال سرحان، ط بغداد سنة ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م، (ص: ٢٠).

(٢٧) رواه أبو داود: كتاب العلم ١، والترمذي: كتاب العلم ١٩، ابن ماجه المقدمة ١٧، وأحمد: المسند ٥/١٩٦، البخاري: في التاريخ الكبير ٨/٣٣٨.

(٢٨) من أخلاق العلماء للشيخ محمد محمد سليمان.

(٢٩) رواه أبو داود: كتاب الوتر ١٤، الترمذي: كتاب ثواب القرآن ١٣، أحمد: في المسند ٦/ ٤٨، ٩٤، وقد روى الحديث الإمام مسلم موصولاً في كتاب المسافرين ٢٤٤، ورواه معلقاً الإمام البخاري ولفظهما (الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة.....) الحديث.

(٣٠) رواه أبو داود: كتاب الوتر ٢٠، والترمذي: كتاب ثواب القرآن ١٨، وقال حديث حسن صحيح، ابن ماجه: كتاب الأدب ٥٢، أحمد: في المسند ٢/١٩٢ ، ٤٧١.

(٣١) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير ١٧/٧١١.

(٣٢) الزركشي: البحر المحيط في أصول الفقه ج٦، ص٢٠٢-٢٠٣.

(٣٣) المصدر نفسه.

(٣٤) رواه البخاري: كتاب فضائل القرآن باب ٢١.

(٣٥) انظر: الغزالي: إحياء علوم الدين، ط دار الكتب العلمية، ج١، ص١٨/١٩.

(٣٦) الركوسية: ديانة بين النصارى والصابئين.

(٣٧) مسند أحمد: ٤/ ٣٧٩، انظر السيرة النبوية لابن كثير (٤/١٢٣-١٢٩)، وانظر تفسير ابن كثير (٣/٣٤٩-٣٥٠).

(٣٨) انظر: أصول الفقه للشيخ محمد الخضري، ط٧، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، دار الفكر، ص١٢/١٣، وهو مأخوذ عن "شرح عضدالدين الايجي على مختصر ابن الحاجب ١٨/١ ط دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م، وهذا التعريف يكاد يكون ملتزماً فيمن تبع ابن الحاجب من علماء الأصول المتأخرين.

(٣٩) رواه البخاري: كتاب المناقب باب ٢٣، وكتاب الأدب باب ٨٠، ورواه مسلم: كتاب الفضائل ٧٧ ,٧٨.

(٤٠) رواه البخاري: كتاب العلم باب ١١، رواه مسلم: في كتاب الجهاد ٥.

(٤١)

(٤٢) رواه الترمذي: كتاب العلم ٤.

(٤٣) رواه ابن ماجه: المقدمة ٢٢.

(٤٤) سنن الدارمي: ١/ ٩٩.

(٤٥) النووي: التبيان في آداب حملة القرآن، ط دار الكتب العلمية، ص١٨.

(٤٦) رواه مسلم: كتاب الإيمان ٩٥ موصولاً بلفظه، ورواه البخاري: معلقاً في كتاب الإيمان باب ٤٢.

(٤٧) النووي: البيان في آداب حملة القرآن، ص١٩.

(٤٨) متفق عليه: البخاري كتاب الإيمان/٧، ومسلم كتاب الايمان ٧١.

(٤٩) النووي: التبيان في آداب حملة القرآن، ص١٩/ ٢٠.

(٥٠) انظر أبا حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، ص٥٥-٥٨، ج١ ط دار الحديث القاهرة.

(٥١) سورة الشعراء: ٢١٥.

(٥٢) انظر: النووي: التبيان في آداب حملة القرآن: ص٢٠.

(٥٣) انظر: أحمد علي الإمام: ورقة بشائر مستقبل العالم الإسلامي في وجه التحديات الحضارية المعاصرة والمستقبلية، ص١٥.

(٥٤) انظر: أحمد علي الإمام: ورقة بشائر مستقبل العالم الإسلامي في وجه التحديات الحضارية المعاصرة والمستقبلية، ص١٥.

(٥٥) رواه الترمذي: كتاب صفة القيامة باب ٥٥، وابن ماجه: كتاب الفتن ٢٣.

(٥٦) انظر ورقة المسيد: دعوة للعودة الى المجتمع المعاصر، وهي ورقة قيمة ومشروع عملي لتجويد أداء المؤسسات القرآنية التعليمية لتقوم بدورها الرائد المرجو في قيادة المجتمع وإصلاحه وقدمت هذه الورقة وطبعت خاصة بمناسبة ملتقى الذكر والذاكرين، الذي نظمته وزارة التخطيط الاجتماعي في السودان - الخرطوم، محرم ١٤١٥هـ - يونيو ١٩٩٤م.

(٥٧) مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، عقد في عمان/ الأردن ١٦-١٩ ربيع الأول ١٤١٥ (٢٣-٢٦ آب ١٩٩٤) بتنظيم المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية والجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة.

(٥٨) عقد هذا المؤتمر في عمان - المملكة الأردنية الهاشمية في الفترة من ٢-٥ محرم ١٤١١هـ ٢-١٧ تموز (يوليو) ١٩٩٠م، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية عمان ١٤١٢/ ١٩٩١ وصدرت بحوث المؤتمر في جزئين، تحرير د. فتحي حسن ملكاوي (مقرر المؤتمر).

(٥٩) تحرير د. عبدالرحمن صالح عبدالله، ط١ ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م، طباعة الشركة الدولية للتجهيزات والخدمات الهندسية والمكتبية - عمان.

(٦٠) رواه الترمذي: كتاب البر ٣٦.

الحمدان، د. حمدان. (١٩٩٥). معايير اختيار مدرسي علوم الشريعة وطلبتها. في: «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢. تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (٢٧٥-٣٠٦)

معايير اختيار مدرسي علوم الشريعة وطلبتها

د. حمدان بن محمد الحمدان

جامعة الملك سعود/الرياض

مقدمة:

لكل دارس أو معلم لفن من الفنون أو علم من العلوم نعوت وأوصاف وموازين (معايير)، ينبغي أن تنطبق على من يراد له أن يطلب العلم فيه، فهل يصلح المرء الشديد الخوف (مريض بالرهاب) لدراسة علم الطيران المدني، فضلاً عن الطيران العسكري؟! وهل يصلح إنسان غير مسلم لتدريس علم العقيدة، أو علم السلوك وتهذيب النفوس؟!

إن معايير اختيار مدرسي علوم الشريعة من أهم الأمور التي ينبغي العناية بها والحرص عليها، لما لهم من الأثر في طلبتهم والدارسين على أيديهم بخاصة، وعلى المجتمع والأمة والمجتمع الإنساني بعامة.

وكذا معايير اختيار دارسي علوم الشريعة؛ إذ إنهم ذوو الدور الطليعي لقيادة المجتمع وريادته، وتوجيه أفكاره وسلوكاته، وهم المادة التي ستنتج المعلمين والمربين والقادة والقضاة والمستشارين، والأئمة والخطباء والمفتين والمحامين وغيرهم، وهم أولاً وقبل كل شيء الذين ينتظر أن يكون من بينهم ورثة الأنبياء وحملة الرسالة الإلهية، فلا بد من تحقق شروط، وانتفاء موانع، واعتماد معايير

لمن يراد لهم أن يحملوا هذه الأمانة، ويتقلدوا هذه المسؤولية حتى يظهر منهم من: ﴿يبلغون رسالات الله ويخشونه، ولا يخشون أحدا إلا الله، وكفى بالله حسيبا﴾[1] وما هذه الأوراق التالية إلا محاولة متواضعة عجلى، لتقديم شيء في هذا الصدد، والله المستعان.

القسم الأول: معايير اختيار مدرسي علوم الشريعة.

المعايير لغةً: جمع معيار، وهو من قولهم: عير الميزان والمكيال وعاورهما، وعايرهما، وعاير بينهما، معايرة وعياراً: قدّرهما، ونظر ما بينهما[2]، فمعايير اختيار مدرسي علوم الشريعة هي تللك المقاييس الموضوعية المطردة، التي تستخدم بواسطة أدوات معينة لاتخاذ قرار معين. والهدف منها توخي الصلاحية والكفاءة فيمن يراد له أن ينخرط في سلك تعليم علوم الشريعة، ويمكننا أن نقسم هذه المعايير وتصنفها إلى الأصناف التالية:

١- الكفايات الشخصية، وأنواعها

٢- الأداء المهني للمدرس.

٣- البحث العلمي.

٤- الدورات التدريبية.

أولا: الكفايات الشخصية وأنواعها

وهي تلك الصفات والقدرات والمهارات التي يحملها الفرد فطرة أو اكتسابا، ويمكن أن تصنف كما يلي:

١. **الإسلام**: وهو أن يكون معلم علوم الشريعة سواء في الجامعة أو فيما دونها، أو في الدراسات العليا من المسلمين الموحدين، وليس من أهل البدع

المكفِّرة أو الكبيرة، فكيف يُعلم الإيمان من ليس مؤمناً؟ وكيف يعلم التوحيد من كان جاحداً؟وكيف يعلم الشريعة والأخلاق من لا يعترف بهما؟ وكيف يعلم الإسلام من كان مبتدعاً مغيِّراً منحرفاً؟ فـ (فاقد الشيء لا يعطيه). وقد تولى النبي ﷺ مهمة التعليم بنفسه الشريفة، وولى عليه العلماء من صحابته الكرام، وقد قال السلف الصالح: إن هذا العلم دين، فانظروا عمن تأخذون دينكم!.

وبالرغم من بدهية هذه المسألة فقد تم تجاوزها في السنين الماضية، وربما إلى الآن، عندما درس كثير من أبناء المسلمين علوم الشريعة، وبخاصة في الدراسات العليا على أيدي علماء غير مسلمين: نصارى ويهود وعلمانيين.

٢. **العقل:** وهذا معيار أكثر بداهة من المعيار الأول؛ وضد العقل، المرض العقلي أو النفسي، أو زوال العقل أو عدم اكتماله، بسبب الصغر أو نتيجة إصابة حسية.

٣. **الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط:** والذكاء يُعرَّف غالباً: بأنه المقدرة العقلية[٣]. والأسلاف يتحدثون عن الذكاء فيصفون إنساناً ما بأنه ذو قريحة متوقدة، أو ذو ذهن سيال، أو حافظة قوية، أو أنه من الأذكياء، أو أنه من أذكياء العالم... الخ. وفيما يأتي ثمانية تعريفات للذكاء، هي الأكثر شيوعاً:

القدرة على التفكير المجرد، والقدرة على الاستجابة بشكل صحيح أو واقعي، والقدرة على كبت الغرائز وعلى التحليل والمثابرة والقدرة على اكتساب القدرات، والقدرة على تكييف الذات مع ظروف المعيشة المستجدة، والقدرة على تكييف النفس مع المحيط، وسعة الاطلاع وحيازة المعرفة.

وهناك ثلاثة عوامل تجمع هذه التعريفات هي: الذكاء اللغوي، وحل المسائل، والذكاء العلمي.[٤] وقد ألف الإمام ابن الجوزي كتابا أسماه: كتاب الأذكياء، جمع

فيه كثيرا من الأخبار عن الفقهاء والمفسرين والرواة والمحدثين والشعراء، والمتأدبين والكتاب والمعلمين، والتجار والمتسببين، وطوائف تتصل للغفلة بسبب متين)[٥]

وقد وضع (جالتون) اختباراً للذكاء سنة ١٨٨٣م واتضح لعالم النفس الأمريكي (كلارك ويكسلر) سنة ١٩٠١م أنه غير صحيح. وفي سنة ١٩٠٥م قام العالمان الفرنسيان (ألفرد بينيه) و(ثيودور سايمون) بوضع أول اختبار مفيد- ولو نسبياً - للذكاء، وقد احتوت النسخة الأخيرة من اختبار (بينيه -سايمون) على ٥٤ مسألة، مرتبة جميعها بحسب صعوبتها، ابتداء من متابعة الطفل بعينيه لعود ثقاب مشتعل، يحركه الفاحص (المختبر)، مروراً بتسمية أعضاء الجسم وأجزائه، والعد التنازلي إلى حساب الوقت إذا تم تبديل مواقع عقربي الساعة. وقد طور هذا الاختبار العالم الأمريكي (تيرمان) ليلائم الولايات المتحدة، وآخر تطوير له تم سنة ١٩٨٥م، وقد ظهرت اختبارات أخرى، أكثرها استخداما اختبار (ويشلير) (WS) واختبار القدرة البريطاني (RPM) واختبار ميل هيل للكلمات (MHVS)[٦].

وقد استرسلت في هذه الجزئية لما أراه من أهمية التركيز على جودة الأفراد، الذين يتصدون لتدريس علوم الشريعة، فيتم اختيارهم من أصحاب القدرات العالية والكفاءات الذاتية المتميزة، لكي يمثلوا هذا العلم التمثيل الجيد، وليحسنوا نقله إلى الأجيال اللاحقة، وهذا لا يحصل إلا إذا كان هناك عناية بالوضع المعنوي والمالي لمعلم علوم الشريعة، لكي يحصل الإقبال على هذه العلوم، ومن ثم يمكن الاختيار ووضع الشروط. ومما ألاحظه أن الإقبال على التدين والمسمى بـ(الصحوة الإسلامية، أو الدينية) قد جعل كثيراً من المسلمين يقبلون على دراسة علوم الشريعة ؛ دراسة نظامية وتطوعية، وهذا من أهم ما يفيد في مجال تقوية شروط قبول المعلمين والدارسين للعلوم الشرعية.

٤. **صحة الاعتقاد:** وهذا من أهم معايير اختيار معلمي علوم الشريعة، لأن العقيدة هي الشق الأول والأهم من شقي الإسلام الرئيسين، وقد ذكره الله بلفظ (الإيمان) قبل العمل الصالح في عشرات المواضع من كتابه الكريم، كما أن النبي ﷺ قد مكث بمكة ثلاث عشرة سنة يُعلم الطليعة من أصحابه العقيدة، ويرسخها في أذهانهم، ويربيهم عليها. وصحّتُها: أن تكون قائمة على الدليل الشرعي الثابت، وأن تكون بفهم لهذا الدليل أقرب إلى الفهم الصائب، حسبما فهمه رسول الله ﷺ وصحابته والسلف الصالح من هذه الأمة، وحسب الفهم الصحيح للغة العربية بما جرت عليه طرائق العرب وأساليبهم في كلامهم.

هذا وإن الانحراف الكبير للاعتقاد يعتبر فساداً خطيراً لفكر صاحبه وتصوره، يؤدي به إلى الشطط عن جادة الإسلام ومفاهيم نصوصه، يبعده عن أن يكون مسلماً حقيقياً كما أراد الله تعالى، كما قال: ﴿وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه، ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون﴾[٧] وقال: ﴿ قل إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله ويغفر لكم ذنوبكم ﴾[٨] وكما قال عليه الصلاة والسلام .«والذي نفسي بيده لتفترقن أمتي على ثلاث وسبعين فرقة، فواحدة في الجنة، وثنتين وسبعين في النار! قيل: يا رسول الله ! من هم؟ قال:«هم الجماعة»[٩]

٥. **الاستقامة:** أن لا يسبق أن حكم على من يراد له أن يكون معلماً للعلوم الشرعية بحد شرعي، دون أن تظهر له توبة نصوح مؤكدة، قال تعالى: ﴿والذين يرمون المحصنات المؤمنات ثم لم يأتوا بأربعة شهداء فاجلدوهم ثمانين جلدة ولا تقبلوا لهم شهادة أبداً وأولئك هم الفاسقون﴾[١٠]. فمن قارف إحدى الجرائم الخلقية وافتضح أمره، وثبت عليه الحد، فلا يجوز أن يتولى تدريس علوم الشريعة، لعدم

أهليته لهذه المهمة الحساسة، إلا أن تتأكد توبته، وتثبت استقامته، فعند ذاك: (التوبة تجُبُّ ما قبلها).

٦. **سلامة البدن:** من الإعاقة السمعية أو الإعاقة الكلامية الشديدة، التي تعرقل عملية التواصل المعرفي مع الآخرين، وربما يمكن التجاوز عن الإعاقة السمعية، عندما يكون المعلم من ذوي الكفاءات العالية، والخبرات الراسخة، والتميز الواضح[١١]، أما الإعاقة الكلامية فكيف يمكن تجاوزها؟

٧. **قوة الشخصية:** وهي تلك الملكة المعنوية النفسية العقلية، التي تتيح للفرد -ولو بحدها الأدنى- التحكم الجيد في نفسه، وفي المحيط الذي حوله، بالقدرة على التفكير والتعبير السليم، والسيطرة على المعرفة النظرية والتطبيقية. ومن ضمن ذلك ما هو معروف قديما بـ (القوة من غير عنف، واللين من دون ضعف).

٨. **التدين:** وهو في حده الأدنى: أداء الفرائض، واجتناب الكبائر، وممارسة ما يمكن من الفضائل، والتوقي مما يمكن من المكروهات حسب قناعة الفرد، حتى يكون الطلبة أقرب إلى الانتفاع بما يتعلمون من معلمهم، إذا وجدوه ممثلاً وممارساً لما ينقل لهم من معلومات وأفكار، ولئلاً يتصادم لديهم الواقع بالنظريات، ويقع في حسهم الانفصام بين الفكر، والسلوك، المتمثل في شخصية معلم لا ينتفع بالعلم الذي يحمله وينقله: ﴿يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون، كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون﴾[١٢]. ﴿مثل الذين حملوا التوراة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفاراً..﴾[١٣]

٩. **صلاح النيّة:** أن يلمس منه الحرص على صلاح النية في العلم والعمل، فإن تَعَلُّمَ علوم الشريعة وتعليمه عبادة، فيجب أن يكون لدى المعلم حدٌ أدنى -على

الأقل - من صلاح النية واستقامتها، فقد أخرج أبو داود وابن ماجه وغيرهما أنه ﷺ قال: «من تعلم علماً مما ينبغي به وجه الله، لا يتعلمه إلا ليصيب به عرضا من الدنيا، لم يجد عرف الجنة يوم القيامة» يعني ريحها.(١٤)

فنية المعلم لها أبلغ الأثر في نفعه لطلبته، وبركة عطائه لهم، وتوصيله العلم والأدب إليهم.

١٠. أن يُعرف بحسن المظهر -دون إفراط أو تفريط- وأناقة الهندام، ونظافة البدن والأسنان والثياب والحذاء والسيارة والمكتب.. إلخ، قال تعالى ﴿يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد ﴾(١٥) والمسلم يرتاد المسجد خلال خمسة مواعيد يومية موزعة على الساعات الأربع والعشرين، يروي أبو داود عن ابن الحنظلية رضي الله عنه، قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «إنكم قادمون على إخوانكم، فأصلحوا رحالكم، وأصلحوا لباسكم، حتى تكونوا كأنكم شامة في الناس، فإن الله لا يحب الفحش ولا التفحش» قال أبو داود: وكذلك قال أبو نعيم عن هشام قال: «حتى تكونوا كالشامة في الناس»(١٦). ومعلم علوم الشريعة قدوة، وهو أولى من غيره بحسن المظهر - باعتدال - كما كان يفعل عليه الصلاة والسلام.

١١. **المقابلة الشخصية**: وهي بمثابة (مجلس القضاء) الذي يتم فيه تطبيق المعايير النظرية على الواقع، وعلى ضوئها يتم اتخاذ القرار بصلاحية (المعلم المقترح) من عدمها، ولا يخفى أن من شروطها: الموضوعية والحيادية والاعتدال وكفاءة أعضاء اللجنة وتخصصهم.

١٢. **حفظ القرآن**: حفظ الجزء الثامن والعشرين، والتاسع والعشرين، والثلاثين -على الأقل- من القرآن الكريم، إن لم يتيسر حفظ القرآن كاملاً، أو

حفظ (ربع ياسين)، روى الإمام أحمد والترمذي عن ابن عباس قال: قال رسول الله ﷺ «إن الذي ليس في جوفه شيء من القرآن كالبيت الخرب» قال الترمذي هذا حديث حسن صحيح[١٧]،[١٨] وهذا التحديد لهذه الأجزاء الثلاثة اختيار مقترح.

١٣. الجسامة وقوة البنية: إذ تنطبع صور مدرس علوم الشريعة في الأذهان، وينعكس ذلك إيجاباً أو سلباً على قيمة هذه العلوم في نفوس الطلبة، لما جبل الإنسان عليه من التأثر بالمحسوسات قبل المعقولات، قال تعالى: ﴿وزاده بسطة في العلم والجسم﴾[١٩].

أما مسألة السن فلا يمكن اعتبارها معياراً في هذا الشأن، ومعلوم أن عمرو بن سلمة قد أمّ قومه وهو ابن سبع سنين في صلاة الفريضة، وأن أسامة بن زيد قد تولى قيادة الجيش الذي يضم عدداً من كبار الصحابة وهو ابن ثماني عشرة سنة. كما أن النبي ﷺ بقي يعلم الناس حتى لحق بالرفيق الأعلى، وأن الإمام الطبراني بقي يُحدث حتى مات وهو ابن مائة سنة..!

ثانيا: تقويم الأداء المهني للمدرس:

هذا أحد المعايير الرئيسة الحاسمة في الحكم بصلاحية (معلم علوم الشريعة المقترح)؛ إذ يلزم أن يكون مدرساً ناجحاً بالمعيار المهني البحت، ويتمثل ذلك في مثل ما يلي:

١. القدرة على التحضير للمادة العلمية، بمعرفة أهداف تدريس المقررات الشرعية، والقدرة على مراجعة المادة العلمية في المصادر الأصلية، والتمكن من جمع الأدلة والشواهد، ومعرفة أوجه الاستدلال وأقوال أهل العلم ومذاهبهم، وترجيح الراجح منها، وصياغة كل ذلك صياغة علمية.

٢. القدرة على إدارة مجتمع القاعة الدراسية، بطريقة تجمع بين الود، واحترام النظام، وسيادة العدالة الكاملة بين أفرادها، وهذه المسألة لها جانبان: فطري ومكتسب؛ فالفطري يتمثل في وجود الاستعداد الفطري للقيادة لدى الإنسان، ولو في حدودها الدنيا، ليتمكن من التعامل بشمولية وتوازن مع الأفراد، والمادة العلمية وتوزيع الأدوار والظروف البيئية وغير ذلك من المؤثرات.. والسيطرة -ولو بحد أدنى- على ذلك.

٣. حسن عرض المادة العلمية، بالقدرة على ترتيب المادة العلمية ترتيباً منطقياً متسلسلاً، يبدأ بالأصول ثم الفروع، وبالمقدمات ثم النتائج، وبالمحسوسات ثم المعقولات وبالمسائل السهلة ثم الصعبة... إلخ. فقد روى البخاري وغيره عن ابن عباس -رضي الله عنهما - أن النبي ﷺ بعث معاذاً إلى اليمن فقال: «ادعهم إلى شهادة أن لا إله إلا الله وأني رسول الله، فإن هم أطاعوا لذلك فأعلمهم أن الله افترض عليهم خمس صلوات..» الحديث[٢٠]. وقد أوصى النبي ﷺ صاحبه وواليه وداعيته في اليمن ؛ معاذ بن جبل أن يبدأ بالأصل وهو الشهادتان، ثم بعد القبول به يتحول إلى الالتزامات الشرعية من زكاة وصلاة وغيرهما.

٤. التخلق بالحلم والصبر وسعة الصدر-بلا حدود- دون إخلال بالنظم والتراتيب المرعية. فالمعلم وبخاصة معلم علوم الشريعة يلزمه أن يكون في غاية الحلم والصبر، لكي يظهر أثر علوم الشريعة في خلقه وسلوكه، لأنه مطلوب منه أن يجمع بين التربية والتعليم، وأشد ما يكون في حاجة إلى ذلك في مواطن الحرج أو الانفعال، حين يكون ضبط الأعصاب، والسيطرة على النفس، والحاجة إلى استخدام الفكر والعقل من أهم الأمور. روى مسلم وغيره عن معاوية السلمي قال: بينما أنا أصلي مع رسول الله ﷺ إذ عطس رجل من القوم فقلت: يرحمك الله ! فرماني القوم

بأبصارهم، فقلت: واثكل أمّاه ! ما شأنكم؟ تنظرون إلي! فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم، فلما رأيتهم يصمتوني سكت، فلما صلى رسول الله ﷺ فبأبي هو وأمي! ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً منه، فو الله ! ما نهرني ولا ضربني ولا شتمني، قال: «إن هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس... الحديث»[٢١].

٥. **سعة الثقافة والاطلاع**: فمعلم علوم الشريعة يفترض فيه أن يكون ملماً إلماماً شاملاً بأحوال وعلوم عصره، إذ إن هذا العلم هو سيد العلوم ومقدمها: إنسانية كانت أم كونية، فعلوم الشريعة لها مقام الريادة والرئاسة والحكم والوجيه، فلا يليق بمعلم هذه العلوم أن يكون معزولاً عن علوم عصره وأحوال بيئته وزمانه، فقد أورد ابن هشام في السيرة أن الرسول ﷺ قال لأصحابه في مكة، عندما رأى ما يصيبهم من البلاء، وما هو فيه من العافية، بمكانه من الله تعالى ومن عمه أبي طالب، وأنه لا يقدر على أن يمنعهم مما هم فيه من البلاء، قال لهم: «لو خرجتم إلى أرض الحبشة، فإن بها ملكا لا يُظلم عنده أحد، وهي أرض صدق... الخ»[٢٢]

فهذا النص يفيدنا أن الرسول ﷺ كان يتمتع بوعي ثقافي وجغرافي وسياسي وتاريخي، لم يمنعه عنه تباعد الأماكن والحواجز الطبيعية (البحر الأحمر) من هذه المعرفة، فكان يعرف الحبشة. شعباً وملكا، ويعلم صفاتهم وسياستهم وأخلاقهم، مما مكنه من الحكم عليهم، وتوجيه أصحابه للاستفادة من هذا الوضع لصالح الدعوة والدين. وربما قيل إن الرسول ﷺ قد أخبر بذلك من جهة الوحي فلا دليل فيه ! فيقال: إن العلم بذلك مما يُوصل إليه بالجهد البشري، عن طريق السماع والنقل، ولو افترضنا أنه قد أوحى إليه به، فإن فيه تنبيهاً للمسلمين وبخاصة رواد العلم والمعرفة منهم، إلى أن يصلوا إلى مثل هذه المعلومات بجدهم واجتهادهم، حيث لا

وحي ينتظر أن يصل إليهم. ثم إن في محدودية الثقافية أو انعدامها قصر نظر لمن اتصف بذلك، وضيق أفق وتدن للقدرات الذهنية في النظر والحكم والمحاكمة. وهذا ينعكس بدوره على العلم الذي يعلمه من كان بهذه المثابة..

٦. **الاعتدال في منهجية التقويم والاختبارات**، دونما إفراط متشدد مُعجز، أو تفريط متساهل متسيب، فالهدف من الاختبارات هو القياس وتحقيق العدالة، والنظر في أهلية طالب العلم للانتقال من مرحلة إلى أخرى، فإن كانت المنهجية متسمة بالشدة والتعجيز والإفراط، كان هذا ضد الهدف من التعليم الذي يرمي إلى إشراع فرص التعلم أمام أكبر عدد ممكن من الطلبة، وتهيئة المجال أمامهم كي يترقوا فيه مرحلة بعد أخرى، وإن كانت تلك المنهجية آخذة طابع السهولة والتفريط، أفقدت التعليم الجانب المهم فيه وهو التحصيل المطرد، وبذل الجهود (إلى منتهاها) في سبيله، و حتى لا ينتقل طالب العلم من مرحلة إلى أخرى، إلا بعد أن يكون مستحقاً لذلك، ولا يخفى أن للأعراف والتقاليد والتنظيمات والتوجيهات والاحتياجات والكثرة أو القلة في طلبة العلم، ولغيره من الاعتبارات، دوراً كبيراً في مستوى الامتحانات ومنهجيتها.

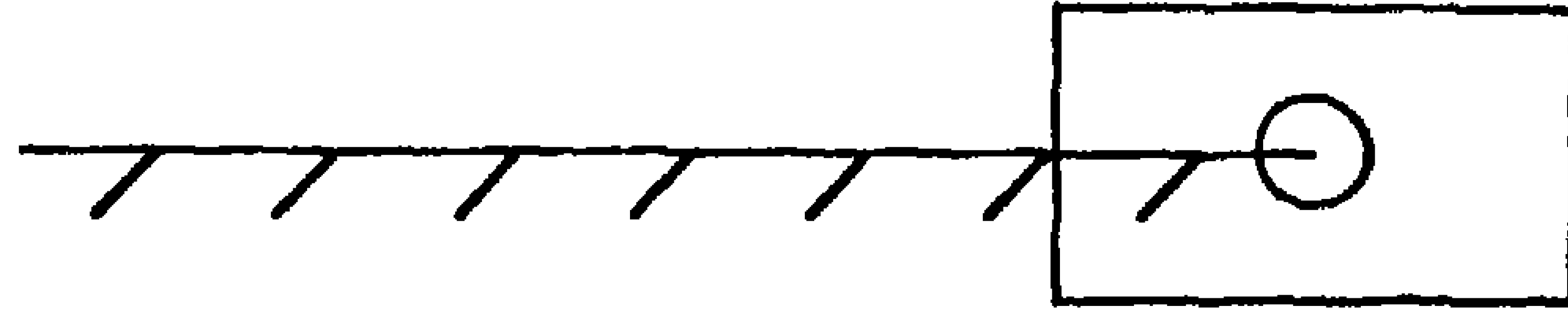
٧. **الأمانة في الأداء المهني**: إذ يجب الحرص على أن يكون المعلم متمتعاً بقدر كبير من الأمانة: ﴿والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون﴾[٢٣]، ﴿إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها﴾[٢٤]، ﴿يا أيها الذين آمنوا لا تخونوا الله والرسول وتخونوا أماناتكم وأنتم تعلمون﴾[٢٥]. ورعاية الأمانة في التعليم تعني رعايتها في وقت طلبة العلم، وعقائدهم ومعلوماتهم، وعواطفهم، وتربيتهم، وفكرهم وسلوكهم، وتقويمهم وتقدير حقوقهم... الخ.

٨. **استخدام وسائل الإيضاح وتقنيات التعليم**: روى البخاري وغيره عن ابن مسعود قال: «خطَّ النبي ﷺ خطا مربعا، وخط خطا في الوسط خارجاً عنه،

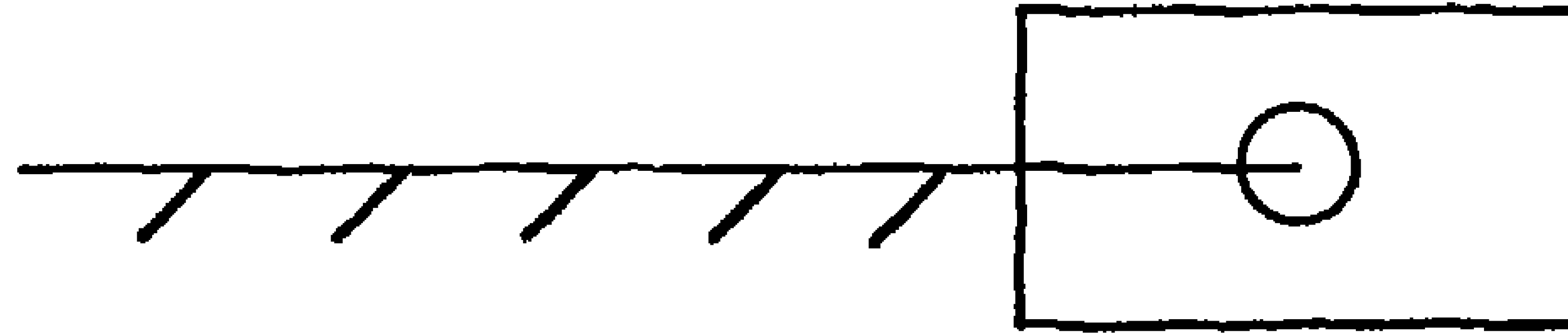
وخط خططاً صغراً إلى هذا الذي في الوسط من جانبه الذي في الوسط، وقال: هذا الإنسان، وهذا أجله محيط به -أو قد أحاط به- وهذا الذي هو خارج أمله، وهذه الخطط الصغار الأعراض، فإن أخطأه هذا نهشه هذا، وإن أخطاه هذا نهشه هذا»[٢٦]

فقد استخدم النبي -صلي الله عليه وآله وسلم- الوسيلة المتاحة للإيضاح وتوصيل المعنى إلى الأذهان بصورة حسية مشاهدة بالعين، وهذا ما يجعل أحد معايير الأداء المهنى للمعلم هو مدى استخدام معلم علوم الشريعة لوسائل التعليم وتقنياته، كالمجسمات (غير ذوات الأرواح) والصور والأفلام ووسائل العرض المختلفة.. وقد رسم الإمام ابن حجر هذه الخطوط في خمسة أشكال محتملة كما يلي:

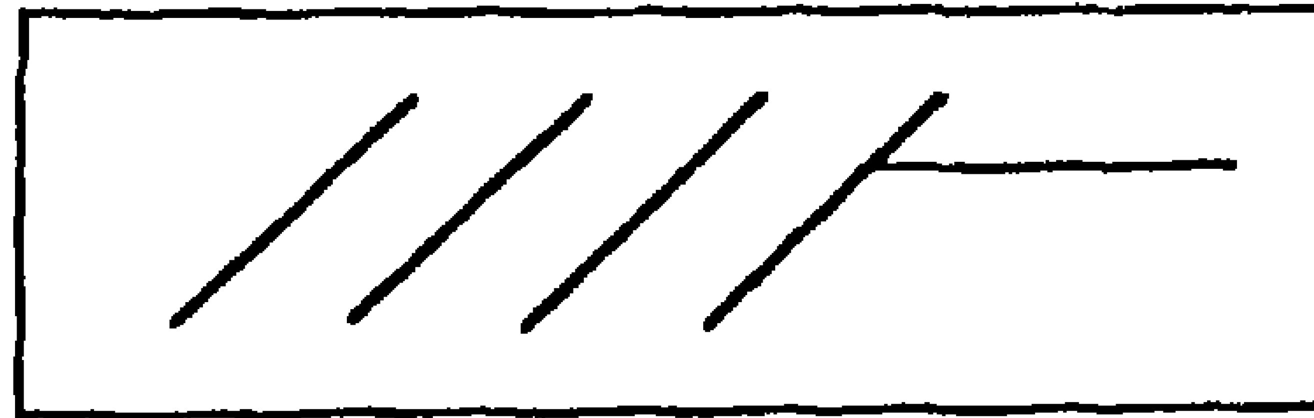
رسم # ١



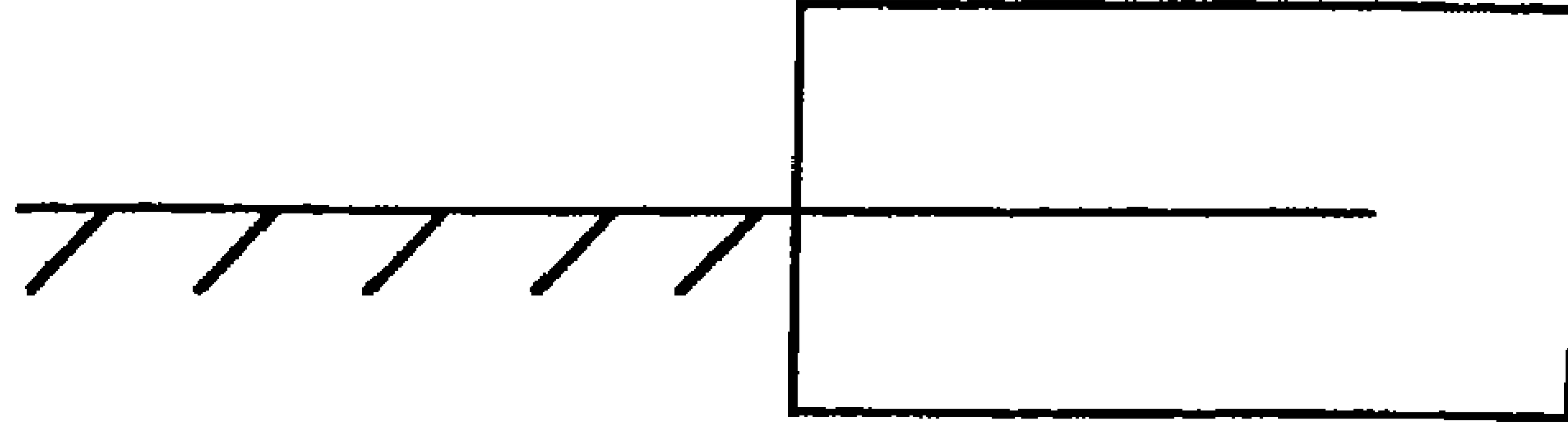
رسم #٢



رسم # ٣



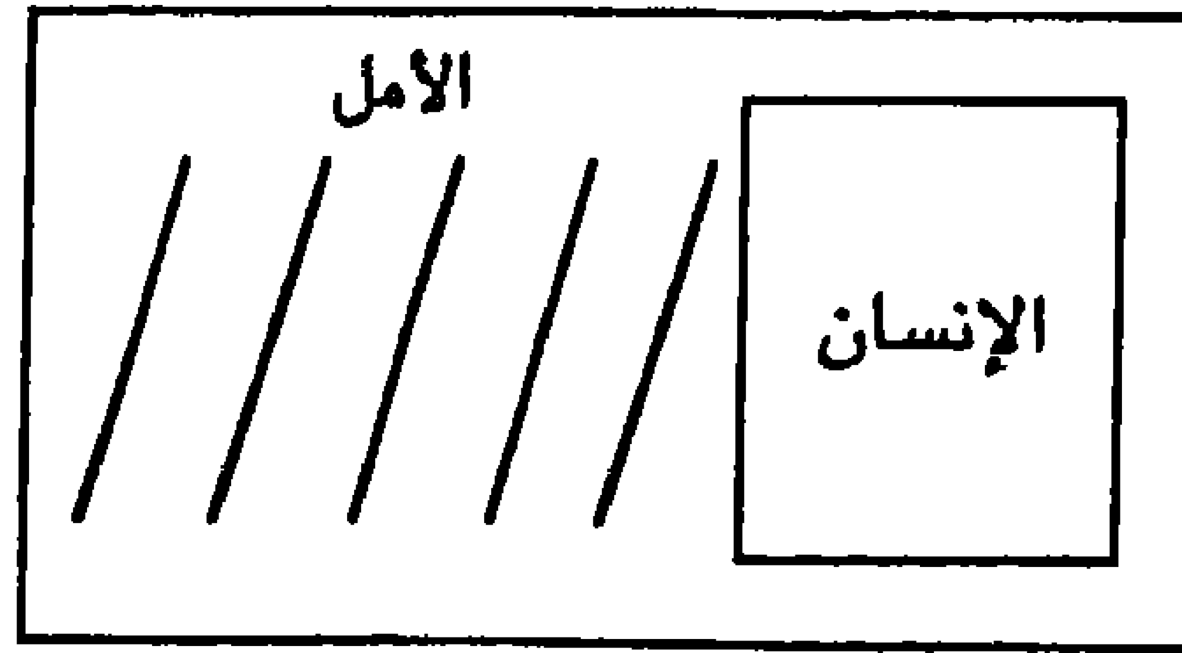
رسم # ٤



رسم # ٥

وهو للإمام ابن التين - رحمه الله -

الأجل



قال ابن حجر والأول المعتمد[٢٧].

ثالثا: البحث العلمي:

(البحث) هو الطلب والتتبع، و **(العلمِي)** المنسوب إلى العلم والمعرفة، في أي فرع من فروعهما، يخرج بذلك البحث الحسي أو الجنائي أو غيرهما، بحيث يقوم الباحث العلمي بجمع المعلومات عن موضوع ما أو مواضيع معينة، ثم يجري عليها عمليات التحليل أو الاستقراء أو الاستنباط، حسب خطة معينة، ومن أجل هدف معين، مستعيناً بكل ما يمكنه من وسائل وأساليب.

والقدرة على إجراء البحوث العلمية الشرعية -ولو في حدود متوسطة- معيار بارز لعملية اختيار مدرسي علوم الشريعة، إذ إن ذلك يشكل جانباً رئيساً في شخصيتهم العلمية، وهم محتاجون إلى ذلك فيما يلي:

١. من أجل تطوير شخصياتهم العلمية، باكتشاف معارف وعلوم جديدة باستمرار، وبتحقيق معارف موجودة مسبقا ومعالجتها فهذا جزء من طلب العلم المستمر من المهد إلى اللحد، وهو فرع عن (سؤال أهل الذكر) بمراجعة المسائل واستنطاق الكتب والآثار، وهذا ما يحصل بتأكيد حقيقة معروفة لدى الباحث سلفا، أو الخروج بحقيقة لم تكن معروفة، أو اكتشاف الصواب أو ما هو أقرب إلى الصواب.

٢. من أجل تمحيص المسائل العلمية والتأكد منها، فلا ترسخ الحقيقة أو تأخذ شكلها النهائي أو شبه النهائي لدى معلم علوم الشريعة، ومن ثم طلبته إلا بواسطة البحث العلمي الجاد المتجرد.

٣. البحث العلمي وسيلة بارزة لتعليم الطلبة وتدريبهم على طرائقه ووسائله وأدواته ونظمه، فكيف يستطيع المعلم تدريب طلبته وهو لم يتعلم ذلك؟

٤. لممارسة عملية الاجتهاد، التي هي الجانب الرئيس للشريعة بعد الوحي، روى أبو داود عن أناس من أهل حمص من أصحاب معاذ بن جبل أن رسول الله ﷺ لما أراد أن يبعث معاذاً إلى اليمن قال: «كيف تقضي إذا عرض لك قضاء؟ قال: أقضي بكتاب الله ! قال: فإن لم تجد في كتاب الله ؟ قال فبسنة رسول الله ﷺ قال: فإن لم تجد في سنة رسول الله ﷺ ولا في كتاب الله؟ قال: أجتهد رأيي ولا آلو (أي أقصّر)، فضرب رسول الله - ﷺ- صدره، وقال: الحمد لله الذي وفق

رسول رسول الله، ﷺ لما يرضى رسول رسول الله[٢٨] فالاجتهاد جزء من حياة كل مسلم، نعم: كل مسلم، فهو إما أن يكون:

١- مجتهداً مطلقاً، أي من الراسخين في العلم، الذين ملكوا أدوات الاجتهاد وقدروا على استعمالها.
٢- أو من المجتهدين جزئياً أي في بعض المسائل.
٣- أو من المجتهدين في الاختيار بين الاجتهادات، ويمكن تسمية هؤلاء بـ (أهل النظر).
٤- أو من المجتهدين في اختيار من يقلدون من العلماء، ولا يجوز أن يكون هناك قسم خامس: وهو أن يقلد المسلم غيره دون اجتهاد في اختيار من يقلد، إلا إذا كان مضطراً لا خيار له، كما يوجد للأسف في الكثير، إن لم يكن الأكثر من البيئات الإسلامية، التي يضرب فيها الجهل بجرانه، ويندر فيها العلماء، بل طلبة العلم، إن لم ينعدموا، فمعلم علوم الشريعة ينبغي أن يكون ضمن أحد الأقسام الثلاثة الأول، أو أن يكون متردداً بين القسم الثالث والرابع. أما أن يكون متمحضا في القسم الرابع، فهذا لا يليق بمن يتصدى لتعليم علوم الشريعة، وهو الذي يفترض فيه أن يعلم طلبته شروط الاجتهاد وأدواته وطرائقه وموارده.

هذا وإن ما تعرض له الاجتهاد لدى المسلمين من انفلات في المفهوم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى من تحجر وجمود وانغلاق لهو من أسوأ ما أصاب الأمة المسلمة. ومعلمو المقررات الشرعية يلزم أن يتمتعوا بوعي جيد في هذا الصدد، فلا يجنحوا بأنفسهم ومن ثم طلبتهم نحو انفلات عملية الاجتهاد وفوضويتها وتخبطها، ولا يميلوا بها نحو الجمود والانغلاق والتحجر، فيلازمهم التخلف والتأخر، ويتجاوزهم الزمن.. ويؤدي ذلك إلى انعزالية الدين وأهله، وعلمنة الحياة،

وجاهليتها، كما حصل ويحصل في حياة الأمة، فالحركة والتغير والتجدد والتطور صفة أساسية للحياة البشرية، ولا يغطيها ويلاحقها ويحتويها إلا العمل العلمي الاجتهادي، فإذا توقف أو تعثر حدث مالا يحمد من الجاهلية والضلال. وإن أبرز من يحدث لديهم التوقف أو التعثر أو الجمود الاجتهادي هم القادة العلميون للأمة، وهم المعلمون، وبالذات معلمو المقررات الشرعية، الذين تتخرج على أيديهم (الكوادر) والطاقات العلمية الشرعية في الأمة.

رابعاً: الدورات التدريبية:

وهذا معيار مهم جداً لاختيار مدرسي علوم الشريعة، يتمثل في حضور (المعلم المقترح) واستعداده لحضور الدورات التدريبية المختلفة، التي تجدد شخصيته وتأهيله العلمي، وتزيد من قدراته وإمكاناته، وتمكنه من مواكبة الجديد في علوم الشريعة والعلوم الآلية وأدواتهما. ويعتقد المربون أن برنامج تدريب المعلمين الأكثر فعالية في توفير التربية المستمرة للمعلمين، لتحقيق تواكبهم مع الانفجار المعرفي والتقدم التقني، ينبغي أن يستند إلى إطار نظري واضح الأهداف، ومحدد الغايات، يتيح مرونة التنظيم، وإشباع الحاجات التدريبية للمعلمين، وتنوع الخبرات لمراعاة الفروق بين المعلمين، وتفاعل المتدربين مع الموقف التعليمي[٢٩].

وأرى أن تقسم هذه الدورات التدريبية إلى ثلاثة أقسام:

١ . دورات تدريبية في العلوم الأصلية كعلوم القرآن، وفي مقدمتها التلاوة والتجويد والحفظ،وعلوم الحديث، والعقيدة، والفقه، وأصول الفقه، وغيرها كعلم الفرائض الذي يعتبر أحد فروع الفقه.. والذي قال فيه ﷺ:«العلم ثلاثة، وما سوى ذلك فهو فضل : آية محكمة، أو سنة قائمة، أو فريضة عادلة» رواه أبو داود وغيره عن عبد الله بن عمرو[٣٠]

٢. دورات تدريبية في العلوم الآلية كعلوم العربية وعلوم الفلك والطب النبوي، وغيره من العلوم الإنسانية والاجتماعية، مما يحتاج إليه بسبب علاقته المباشرة بعلوم الشريعة.

٣. دورات تدريبية في الأدوات والوسائل التي ينتفع بها في خدمة علوم الشريعة وغيرها، كالفهرسة والحاسب الآلي ووسائل وتقنيات التعليم، والضرب على الآلة الكاتبة وغير ذلك، لأن أداة مثل الحاسب الآلي Computer ينبغي لمعلم علوم الشريعة أن يتدرب عليها وينتفع بها في خدمة علوم الشريعة، وتكون مهارته في استخدام هذه الآلة أو رغبته في تعلمها، معياراً مرجحاً لاختيار معلم على آخر، لما له من الأثر في مساعدته على العملية التعليمية[٣١].

هذه بعض المعايير الرئيسية التي يمكن أن تعتمد عند اختيار مدرسي علوم الشريعة، لعلها تصلح أن تستخدم للقياس والمفاضلة الموضوعية المستقلة عند الحكم على شخصيّة إنسان ما بالصلاحية لتدريس علوم الشريعة من عدمها.

القسم الثاني: معايير اختيار طالب علوم الشريعة.

لا تقل أهمية اختيار طالب العلم الشرعي، الذي يراد له ويرغب أن يتخصص في هذا العلم، عن أهمية اختيار مدرسي علوم الشريعة، وهي تزيد عليها في الأهمية من أوجه، وتقل عنها من أوجه أخرى، وطالب علوم الشريعة هو الخامة التي ينتظر أن يتفرع منها الإمام والخطيب والمعلم والداعية، والقاضي وكاتب العدل والمستشار الشرعي والفقيه والمفتي، والباحث الشرعي وغيره من حملة الإسلام وخبرائه، والمتخصصين في شؤونه وعلومه، بل المحافظ والأمير وما هو أعلى من ذلك، روى الإمام مسلم قال: حدثني زهير بن حرب، حدثنا يعقوب بن إبراهيم، حدثني أبي، عن ابن شهاب، عن عامر بن واثلة، أن نافع بن عبد الحارث، لقي (عمر) بعسفان، وكان (عمر) يستعمله على مكة، فقال من استعملت على أهل الوادي؟ فقال: ابن أبزى، قال: ومن ابن أبزى؟ قال: مولى من موالينا، قال فاستخلفت عليهم مولى؟! قال: إنه قارىء لكتاب الله، عزوجل، وإنه عالم بالفرائض. قال عمر: أما إن نبيكم ﷺ قال: «إن الله يرفع بهذا الكتاب أقواماً، ويضع به آخرين»[٣٢]. وفيما يلي بعض المعايير لاختياره:

أولاً: المعايير الشخصية:

وهي تلك التي تتعلق بذات طالب العلم وشخصيته، ولها صلة مباشرة بصفاته المعنوية والحسية، وتتأثر بها العلوم التي يتعلمها ومدى انتفاعه ونفعه الآخرين بها إيجابا وسلبا... ويمكن تقسيمها على طريقة الأصوليين (علماء أصول الفقه) إلى ثلاثة أنواع: ضرورية وحاجية وتحسينية.

أما الضرورية: فهي تلك التي لا يمكن أو لا يجوز تجاهلها، لأنها أمور جوهرية، ومنها ما يلي:

١. **العقل:** فلا يصلح أن يكون صغيراً غير مميز، ومعلوم أن الأعراف التربوية الحديثة جعلت سن دخول المدرسة ست سنين، وهذا ما ورد في حديثه- عليه الصلاة والسلام-: علموا الصبي الصلاة ابن سبع سنين.. الحديث، رواه الترمذي وغيره[٣٣]. وكذلك لا يصلح المريض النفسي أو العقلي إلا أن يشفى ويعافى..

٢. **الذكاء:** توسط معدل الذكاء على الأقل، فلا يصلح متدني الذكاء أو المتخلف عقليا لأن يكون طالب علم شرعي، قال تعالى: ﴿ إنا سنلقي عليك قولاً ثقيلا﴾ قال ابن جرير: إن الله وصفه (أي القرآن) بأنه قول ثقيل، فهو كما وصفه به: ثقيل محمله، ثقيل العمل بحدوده وفرائضه[٣٤]. وقد مضى الحديث في الفصل الأول عن مسألة الذكاء[٣٥].

٣. **التفرغ:** توفر الوقت اللازم لطلب العلم: وقد أصبحت الجامعات تشترط على الطالب حضور ٧٥٪ من وقت المحاضرات، وإلا فلا يسمح له بدخول الاختبار.

٤. **الشخصية:** المقابلة الشخصية، التي يتم من خلالها تطبيق النظم والمعايير المعتمدة بطريقة معتدلة واقعية[٣٦].

٥. **اللغة:** معرفة اللغة العربية أو اللغة التي يدرس بها، ولو بدرجة متوسطة، فإن التدني في معرفة اللغة يشكل حاجزاً غليظاً بين الطالب وبين إمكانية الفهم والاستيعاب..

أما المعايير الحاجية فهي تلك الأمور التي دون الضرورية وفوق التحسينية، ويظهر أن المعنى مستقر أو شبه مستقر لدى علماء أصول الفقه، أقصد: التمييز بين الأنواع الثلاثة، ولنضرب لذلك مثلاً حسيا: فشرب الماء ضرورة للحياة، وبغيره لا حياة، قال تعالى: ﴿وجعلنا من الماء كل شيء حي﴾[٣٧] والجانب الحاجي فيه هو

كونه معتدل البرودة في الشتاء، بارداً -باعتدال-في الصيف، لكنه لو لم يكن كذلك، فإنه يبقي على الحياة مع عدم ملاءمته من حيث درجة الحرارة ، والجانب الثالث هو الجانب التحسيني المتمثل في نظافة الإناء وجماله وجلوس الشارب وهناءته بالشرب.. إلخ.

وهذه بعض المعاييرالحاجية، لاختيار طالب علوم الشريعة:

١. حفظه للقرآن الكريم كاملاً مجوداً، قال تعالى: ﴿بل هو آيات بينات في صدور الذين أوتوا العلم ﴾[٣٨] وقد روى أبو بكر الآجري - ٣٦٠ هـ عن عبد الله بن عمرو قال: من جمع القرآن فقد حمل أمرا عظيما، لقد أدرجت النبوة بين كتفيه، غير أنه لا يوحى إليه، لأن القران في جوفه[٣٩] وقال تعالى: ﴿ورتل القرآن ترتيلا﴾[٤٠] ومعلوم أن الرسول ﷺ كان يحفظ القرآن كاملاً: ﴿سنقرؤك فلا تنسى﴾[٤١] وأن جمعاً كبيراً من أصحابه كانوا يحفظونه كذلك، على ضخامة حجم القرآن، وقد جرى تقليد طلبة علوم الشريعة السابقين على حفظ القرآن الكريم كاملاً قبل كتابة القلم، حتى إن عدم حفظ القرآن كان يعد سلبية تسجل في قائمة سلبيات طالب علوم الشريعة عند التطرق إلى الجرح والتعديل[٤٢]. وكيف لا يكون ذلك والقرآن هو كلام، الله تعالى، وهو المعجزة الكبرى للنبي ﷺ، وفيه أصل العلوم الصالحة جميعا وهو دستور المسلمين ومرجعهم الأول في كل أمورهم.

٢. توفر الهمة لطلب العلم، ووجود قدر جيد من القناعة بطلب علوم الشريعة، مبرر يعد من المبررات الموضوعية، يبني عليها الفرد موقفا نفسيا وذهنيا يشكل قاعدة لانطلاقه في هذا السبيل، واستمراره في السير فيه، حتى وإن لاقى فيه مصاعب ومتاعب..وهل هناك ما يوفر ويبقي عليها بدوافع معنوية أكثر من

مثل قوله تعالى: ﴿يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات﴾[٤٣] ومن قوله: ﴿شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولو العلم﴾[٤٤] ومن قوله: ﴿هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون﴾[٤٥] ومن قوله: ﴿وقل رب زدني علما﴾[٤٦]. قال ابن حجر: وهذا واضح الدلالة على فضل العلم، لأن الله لم يأمر نبيه بطلب الازدياد من شيء إلا من العلم، والمراد بالعلم: علوم الشريعة، الذي يفيد معرفة ما يجب على المكلف من أمر دينه في عباداته ومعاملاته، والعلم بالله وصفاته، وما يجب له من القيام بأمره، وتنزيهه عن النقائص، ومدار ذلك على التفسير والحديث والفقه[٤٧]. وروى مسلم عن أبي هريرة قوله ﷺ: «ومن سلك طريقا يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقا إلى الجنة.. الحديث» وطرفُه: «من نفس عن مؤمن...»[٤٨].

٣. وجود الكفاية المعيشية -ولو في حدها الأدنى -قال تعالى: ﴿الذي أطعمهم من جوع﴾[٤٩] ووردت أحاديث في هذا المعنى، فلا يستطيع المرء أن يتصدى لطلب العلم وهو في شغل بلقمة العيش، لكن قلة ذات اليد ليست عائقا عن طلب العلم، ومعلومة معيشة الرسول ﷺ التي كانت بين الكفاف وبين الشظف والجوع، وكذلك حياة أصحابه وبخاصة (تلميذه الحافظ الكبير) الصحابي أبو هريرة رضي الله عنه، وكذلك (تلميذته النجيبة الحافظة) زوجه أم المؤمنين عائشة التي كانت تذكر أنه يرون الهلال ثم الهلال ثم الهلال، ثلاثة أهله في شهرين لا يوقد في بيتهم نار، كما أن الغنى والثروة من الصوارف عن طلب العلم، وكما يرد الإمام ابن حزم على منتقديه به، بأنه من بيت غنى وثروة فكيف له أن يكون من أهل العلم؟ بقوله: هذه يجب أن تعد منقبة وليست مثلبة. فحينما كان أترابه منشغلون بمتع الحياة الدنيا كان يزاحم طلبة العلم في حلق العلم.

٤. الأمن في الوطن، قال تعالى ﴿وآمنهم من خوف﴾[٥٠]. وفرق بين أن يكون الناس دعاة مجاهدين مرابطين على الثغور وبين أن يكونوا في فتن وحروب داخلية أو ضحية لاعتداءات الأعداء.. فالحال الأولى من أقوى المشجعات على علوم الشريعة لتلازمها وتعاضدهما، وهكذا كانت حياة الصحابة والتابعين وتابعيهم من أمثال ابن المبارك، والشيخ عبد الله عزام، رحمهما الله تعالى، والحال الثانية: كفى بها عائقا وصارفاً عنه.

٥. ارتفاع معدل الذكاء فوق المتوسط، إذ يحتاج طلب العلم ذلك، لكثرة المعلومات التي ترد على طالب علوم الشريعة، والحجة إلى التمييز الفائق بين جزئياتها، ولزوم الحفظ لكثير من النصوص والمعلومات، وتطبيق بعضها على بعض، ومقارنة بعضها ببعض[٥١].

٦. الوعي العام: وهذا من أهم المعايير وبخاصة لطلبة علوم الشريعة الجامعيين، إذ يلزم النظر في وعيهم بأحوال مجتمعهم وأمتهم والمجتمع البشري، العقدية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والجغرافية والعسكرية والعلمية.. إلخ، فمن لم يوجد لديه قدر معقول من الوعي خلال دراسته الابتدائية والمتوسطة والثانوية، فمن الصعب أو المستبعد أن يحصل له ذلك في دراسته الجامعية، وهذا الوعي إنما هو حصيلة عدد من العوامل كالتربية والقراءة والتعليم والاحتكاك بذوي الثقافة، والعلم والفكر والاستماع إليهم والتحدث إليهم ومحاورتهم...الخ. ومن أشد ما يضر علوم الشريعة قصور وعي حملته ورجاله، وضآلة شعورهم بما يجري حولهم في المجتمع والأمة والعالم، فتأتي طروحاتهم ومعالجاتهم وتنظيراتهم جزئية صغيرة مبتسرة، وهذا ما يودي بالتالي إلى تضاؤل قدر الدين والشريعة في أنظار المثقفين والمطلعين من حولهم، ما لم يكن لدى هؤلاء المثقفين والمطلعين ما يلي:

١- ثقافة شرعية كافية يتمكنون بها من تجاوز قصور هؤلاء (العلماء)، الذين كانوا طلبة علم قاصرين فيما سبق ٢- أو أن يكون لديهم قوة إيمان بالإسلام والشريعة ولو دون وعي. (إيمان كإيمان العجائز) طبعاً غير المتعلمات. ٣- أن يرزقوا بمن يرسم لهم الصورة الصحيحة للإسلام من العلماء الربانيين، الذين تكاملت لديهم صورة الإسلام، ومنحوا القدرة على عرضه العرض الجيد..

أما المعايير التحسينية: فهي ماسوى الضرورية والحاجية، مما يجمل بطالب العلم الاتصاف به، ويكسبه فضلاً وبهاءً ولطفاً وكمالاً: مثل مايلي:

١. أن يكون طالب علوم الشريعة من أسرة معروفة بذلك..فهذه وراثة محمودة مرغوبة مفيدة.

٢. اقتناؤه أو اقتناء أسرته مكتبة شرعية غنية بالمراجع والمصادر الشرعية وغيرها.

٣. خلوه من الإعاقات البدنية وجسامته ووسامته. فالأنبياء الذين علمهم الله تعالى بواسطة ملائكته كانوا من أكمل الناس خلقاً وخلقا.

٤. حدة الذكاء وقوة الحافظة الفطنة، ليكون أكثر تحصيلاً، وأسرع استيعاباً، وأقدر على الانتفاع بالعلم.

٥. حفظ الصحيحين: صحيح البخاري، وصحيح مسلم، أو حفظ أحدهما.

٦. ملازمة صلاة الجماعة في المسجد والأوراد والأذكار والإكثار من نوافل الطاعات.

٧. الزهد والتقلل من متاع الحياة الدنيا، فهذا مما يفرغ الذهن لطلب العلم، ويخفف الانشغال عنه..

٨. الانتماء إلى رهط وعشيرة، وهذه من الضمانات التي تقوي طالب العلم، وتعينه على الشجاعة في توظيف علمه توظيفاً حسناً، وصدعه بالحق الذي يعتقده بعد معرفته بالأدلة، وقد حكى الله عن قوم شعيب أنهم قالوا لشعيب: ﴿ولولا رهطك لرجمناك﴾[٥٢].

٩. القوة والشجاعة أي القوة البدنية والقوة المعنوية بشتى أنواعها، قال تعالى: ﴿وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة﴾[٥٣]. وطلبة العلم الأقوياء جزء مقدم من هذه القوة دون شك وقد روى مسلم عن أبي هريرة، قال: قال رسول ﷺ: "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير.."[٥٤] الحديث.

١٠. أن ينتمي طالب العلم إلى أسرة غنية أو أسرة فقيرة: فربما صلح بعض الناس بالغنى، ولو افتقروا لفسدت حالهم، وربما صلح بعض الناس بالكفاف أو الفقر، ولو كانوا من أهل الغني لفسدوا..فمن كان من طلبة العلم غنياً فليحمد الله تعالى وليستعن بالمال على طلب العلم، من التفرغ ومن توفير مكتبة غنية وتزويدها باستمرار، ومن توظيف من يساعده على طلب العلم من خدم وسكرتارية ومن توفير الآلات كالحاسب الآلي والناسخة وغيرها.

١١. أن يكون طالب العلم متزوجاً أو أن يكون أعزب، فمن الناس من تستقيم أحواله بالزواج، ومنهم من ينشغل به حتى عن العلم والعبادة والدعوة، وإن كان الأفضل هو الزواج بلا ريب -وهذا شيء راجع إلى الفرد ومشاعره وعواطفه.. وقوة غريزته الجنسية أو توسطها أو سكونها..

ثانياً: معايير مهنية:

كيف نحدد المعايير المهنية في اختيار طالب علوم الشريعة؟ إن هذا الطالب يعد ليكون خبيراً في علوم الشريعة، ولنعتبر أن عمل (الخبراء في الشريعة)[٥٥] مهنة، فما المواصفات المهنية لمن يريد أن يتخصص في هذا الاتجاه؟

وقبل الإجابة عن هذا التساؤل أذكر أن العالم الإداري (ريس Reiss) قسم المهن إلى خمسة أنواع:-

١- مهن قديمة.

٢- مهن حديثة.

٣- أشباه المهن.

٤- أعمال تتطلع إلى أن تكون مهناً.

٥- مهن جانبية.[٥٦]

وعلى هذا التقسيم يعتبر هذا العمل (عمل الخبير في الشريعة) الذي يؤدي إليه طلب علوم الشريعة.. يعتبر من المهن القديمة، (old established professions) التي يعرفها (ريس) بأنها: مهن تأسست استناداً إلى فرع من فروع المعرفة، مثل الطب[٥٧] ومعلوم أن علوم الشريعة من فروع المعرفة، لأنه يحتوي على كم كبير من المعارف، بل هو أرقى فروع المعرفة على الإطلاق، إذ إن أكثر معلوماته تتصف بالثبات والأزلية واستحالة التغير: ﴿إنا نحن نزلنا الذكر، وإنا له لحافظون﴾[٥٨].

ومما يعتبر من تلك المعايير ما يلي:-

١- القناعة الذاتية بموضوع الدراسة، أي توافر الاقتناع الكامل أو الراجح لدى الدارس بأهمية دراسة علوم الشريعة وجدواها في هذه الجوانب التالية:

أ. للدارس نفسه في الدنيا.

ب. للدارس نفسه في الآخرة.

ج. للمجتمع الذي هو عضو فيه.

د. للمجتمع الإنساني عامة.

فهذه القناعة الكاملة أو الراجحة -كما ذكرت- هي المحرك الأول الذي لا يمكن أن يسير طلب العلم في هذا الطريق بغيره، قال تعالى: ﴿وكذلك أوحينا إليك روحاً من أمرنا، ما كنت تدري ما الكتاب ولا الإيمان، ولكن جعلناه نوراً نهدي به من نشاء من عبادنا..﴾ الآية.[٥٩] فمعرفة معنى هذه الآية وأمثالها، المبينة لفضل علوم الشريعة، من أهم ما يوجد القناعة بطلبها والمحافظة عليها وتنميتها.. كذلك مثل قوله ﷺ: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين» رواه البخاري في الصحيح[٦٠] قال ابن حجر، وفي ذلك بيان ظاهر لفضل العلماء على سائر الناس، ولفضل التفقه في الدين على سائر العلوم[٦١] وكذلك مارواه أبو داوود عن أبي الدرداء قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «من سلك طريقاً يطلب فيه علماً سلك الله به طريقاً من طرق الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضا لطالب العلم، وإن العالم ليستغفر له من في السموات ومن في الأرض -والحيتان في جوف الماء، وإن فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، لم يورثوا ديناراً ولا درهما، ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافو»[٦٢] قال الشيخ عبد القادر الأرناؤوط في تعليقه على هذا الحديث في (جامع الأصول): وإسناده حسن[٦٣].

٢- التعطش لطلب العلم، والبحث عن المعرفة في هذا التخصص بكل الوسائل والسبل الممكنة..

٣- الميل إلى التدين، لكي يمارس الترجمة الفعلية لما يتعلق من علوم الشريعة، قال تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون، كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون﴾[٦٤].

فإذا لم يكن لديه ميل إلى التدين فربما حصل لديه ازدواج في الشخصية، بسبب ضعف استجابته للمعلومات التي يحصلها عندما لا يكون ميالا إلى التدين.

٤- وجود الميل الشخصي النفسي نحو تحصيل العلوم والمعارف النظرية المجردة (غير التجريبية)، فإذا لم يكن هذا التوجه النفسي موجوداً على الرغم من كل محاولات تعديل الموقف النفسي، فلا يمكن السير في هذا الطريق المحفوف بالمصاعب.

٥- توفر الرغبة -ولو بحد أدنى- في ملاقاة العلماء والسماع منهم والأخذ عنهم، ومناقشة طلبة العلم والتحاور معهم، دون كراهية للحوار والنقاش، أو سرعة انفعال.

خاتمة البحث

معايير اختيار معلمي مقررات علوم الشريعة وطلبتها أمر يجب الاهتمام به، لما له من الأثر العميق في حياة المجتمع والأمة والمجتمع البشري بعامة.. وهذه المعايير ينبغي أن تحظى بالدراسة والتأمل والتأصيل والمراجعة، حتى يتوصل فيها إلى أفكار وتوصيات محكمة، مع العلم أن كل ما يمكن أن يتوصل إليه بشأنها، قد لا يمكن تطبيقه، وقد لا يمكن تطبيق بعضه، ومع ذلك فلا بد من أن يطبق -ما أمكن- إبراء للذمة، وحرصاً على الإسلام وأهله والإنسانية، وصيانة للدين وعلومه من أسباب الضعف والانحدار والدروس والاضمحلال، وغيرة عليه، أن لا يتصدى له ويتخصص فيه إلا الأكفاء الصالحون له، مكتملو النعوت الإنسانية أو مقاربوها.

والحمد لله رب العالمين.

الهوامش

(١) سورة الأحزاب :٣٩

(٢) ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب ٤ :٦٢٣ مادة : عير.

(٣) د. حسن حسن، اختبارات الذكاء، مجلة القافلة، عدد ربيع الأول ١٤١٥هـ، ص٣٦.

(٤) المصدر والموضع السابق

(٥) ابن الجوزي، عبد الرحمن ٥١٠-٥٩٧هـ، كتاب الأذكياء،ص ٣.

(٦) حسن، د. حسن، اختبارات الذكاء، مجلة القافلة، عدد ربيع أول، ١٤١٥ هـ، ص ٣٧-٣٨

(٧) سورة الأنعام :١٥٣.

(٨) سورة آل عمران :٣١.

(٩) الألباني، محمد ناصر، سلسلة الأحاديث الصحيحة، ج٣ ص ١٤٩٢- ٤٨

(١٠) سورة النور :٤.

(١١) عبد الجواد ، نور الدين، وزميله، مهنه التعليم في دول الخليج العربية، ص١٣٥- ١٣٦ بتصرف.

(١٢) سورة الصف :٢ و٣.

(١٣) سورة الجمعة :٥.

(١٤) أبو داود ، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داوود ٣:٣٢٣ # ٣٦٦٤، وابن ماجة، محمد بن يزيد، سنن ابن ماجة ١:٤٦ - ٢٢٦. قال د. عبد العزيز القارى في تعليقه على الحديث من كتاب أخلاق حملة القرآن للآجري ص٥٨ : صحيح.

(١٥) سورة الأعراف :٣١.

(١٦) أبو داود ، سليمان. سنن أبي داوود ، ج٤ ص ٥٨ # ٤٠٨٩.

(١٧) الترمذي، محمد بن عيسى. الجامع الصحيح، ج٥ ص١٧٧ # ٢٩١٣.

(١٨) ابن حنبل، أحمد (الإمام). مسند الإمام أحمد، بتحقيق شاكر # ١٩٤٧.

(١٩) سورة البقرة :٢٤٧.

(٢٠) ابن حجر، أحمد بن علي. فتح الباري ج٣:٢٦١ # ١٣٩٥.

(٢١) القشيري، مسلم بن الحجاج. صحيح مسلم، ج١ ص٣٨١ # ٥٣٧.

(٢٢) ابن هشام، عبد الملك. تهذيب سيرة ابن هشام، لعبد السلام هارون، ص٧٢.

(٢٣) سورة المؤمنون: ٨ وسورة المعارج: ٣٢.

(٢٤) سورة النساء:٥٨.

(٢٥) سورة الأنفال :٢٧.

(٢٦) ابن حجر، أحمد بن علي. فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج١١ ص٢٣٥،٢٣٦ # ٦٤١٧.

(٢٧) المصدر السابق، ج١١ ص٢٣، ٢٣٨.

(٢٨) أبو داود، سليمان بن الأشعث. سنن أبي داوود ج٣ ص٣٠٢ # ٣٥٩٢.

(٢٩) عبد الجواد، ونور الدين، وزميله. مهنة التعليم في دول الخليج العربية، نقلاً عن مرجع آخر ص١٤١.

(٣٠) أبو داود، سليمان بن الأشعث. سنن أبي داود.ج٣ ص١١٩# ٢٨٨٥.

(٣١) أدخلت شركات عدة القرآن الكريم في برامج (الحاسوب Computer)، وكذلك كتب السنة المعتمدة عند المسلمين، ولا أدري عن جهود علماء الشيعة ومؤسساتهم العلمية في هذا المجال، ومايزال فضيلة الشيخ أ.د. محمد مصطفى الأعظمي، أستاذ الحديث بجامعة الملك سعود- سابقا- يتابع جهوده الرامية إلى إدخال كتب السنة المعتمدة محققة وتوابعها، الحاسوب ذلك المشروع الفردي الذي ابتدأه عام ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م، ولم ير النور حتى الآن بالرغم من الجدية الكاملة للشيخ وانصرافه التام إلى هذا المشروع الكبير، وقد نوقشت رسائل علمية كان موضوعها استخدامات الحاسوب في العلوم الشرعية.

(٣٢) القشيري، مسلم بن الحجاج. صحيح مسلم، ج١ ص ٥٥٩# ٨١٧.

(٣٣) الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الصحيح، ج٢ص٢٥٩ # ٤٠٧.

(٣٤) ابن جرير، محمد، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ج٢٩ص١٢٧.

(٣٥) تراجع ص ٥.

(٣٦) تراجع ص ١٠.

(٣٧) سورة الأنبياء : ٣٠.

(٣٨) سورة العنكبوت :٤٩.

(٣٩) الآجري، أحمد بن الحسين، أخلاق حملة القرآن، ص ١٧ ، ١٨، قال المحقق د. عبد العزيز القارىء : هذا إسناد صحيح، وقد رواه -أيضا- أبو عبيد في فضائل القرآن (الورقة #١٩).

(٤٠) سورة المزمل :٣.

(٤١) سورة الأعلى :٦.

(٤٢) أذكر أنني قرأت في سير أعلام النبلاء للذهبي في ترجمة أحد العلماء السابقين قوله : قيل كان لا يحفظ القرآن .

(٤٣) سورة المجادلة :١١.

(٤٤) سورة آل عمران :١٨.

(٤٥) سورة الزمر :٩.

(٤٦) سورة طه : ١١٤

(٤٧) ابن حجر، أحمد بن علي فتح الباري، يشرح صحيح البخاري، ج١ ص ١٤١. بتصرف.

(٤٨) القشيري، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، ج٤ ص٢٠٧٤ # ٢٦٩٩. قال ابن حجر في (فتح الباري) ، ج ص ١٤١ : ولم يخرجه البخاري؛ لأنه اختلف فيه على الأعمش، والراجح أنه بينه وبين أبي صالح (الرواي عن أبي هريرة فيه واسطة، والله أعلم. ثم رجع ص ١٦٠ من الجزء الأول نفسه. وقال : وأخرجه الترمذي وقال : حسن ولم يقل له: صحيح؛ لأنه يقال : إن الأعمش دلس فيه، فقال : حدثت عن أبي صالح : قلت (القائل ابن حجر) : لكن في رواية مسلم عن أبي أسامة عن الأعمش : (حدثنا أبو صالح) فانتفت تهمة تدليسة.

(٤٩) سورة قريش :٤.

(٥٠) سورة قريش :٤.
(٥١) يراجع ص ٣و٤.
(٥٢) سورة هود :٩١.
(٥٣) سورة الأنفال :٦٠.
(٥٤) القشيري. مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، ج٤ ٢٠٥٢ #٢٦٦٤.
(٥٥) لم أقتبس هذا المصطلح من أي مصدر علمي.
(٥٦) عبد الجواد، نور الدين وزميله. مهنة التعليم في دول الخليج، ص٤٢-٤٣.
(٥٧) المرجع السابق ص٤٢.
(٥٨) سورة الحجر : ٩.
(٥٩) سورة الشورى ٥٢.
(٦٠) ابن حجر، أحمد بن على. فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج١ ص١٦٤ #٧١.
(٦١) المصدر السابق، ج١ ص١٦٥.
(٦٢) أبو داوود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داوود، ج٣، ص٣١٧ #٣٦٤١.
(٦٣) ابن الأثير، المبارك بن محمد، جامع الأصول.. ج٨، ص٦ #٥٨٢٥.
(٦٤) سورة الصف :٢ و٣.

النقيب، د. عبدالرحمن. (١٩٩٥). الثقافة التربوية لطلبة علوم الشريعة في جامعة الأزهر. في: «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢. تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (٣٠٧-٣٣٢)

الثقافة التربوية لطلبة علوم الشريعة في جامعة الأزهر: دراسة حالة

د. عبدالرحمن عبدالرحمن النقيب

جامعة المنصورة/ مصر

مقدمة:

تقع هذه الورقة في دائرة ما يسمى بالاصلاح التربوي الجزئي من ناحيتين؛ الناحية الأولى: أنها تتناول جزئية واحدة من الإصلاح التربوي، وهي تقديم بعض العلوم التربوية لطلبة علوم الشريعة. الناحية الثانية: أنها تقتصر على طلاب علوم الشريعة في الأزهر الشريف بإعتبار جامعته إحدى الجامعات الإسلامية المهمة التي تشتغل بإعداد رجال علوم الشريعة في مصر. ومع أن موضوع الورقة بتلك الصورة يبدو جزئيا وهامشيا في حركة الإصلاح التربوي المنشود بجامعاتنا المنشغلة بتقديم علوم الشريعة، فإن تلك الهامشية سوف تزول إذا أدركنا أن الورقة ستعالج هذا الموضوع من خلال مناقشة مدارس الإصلاح التربوي بصفة عامة، ومناقشة وضع العلوم التربوية في الكليات الأزهرية المهتمة بعلوم الشريعة بصفة خاصة، إدراكا من الباحث أن الأزهر يُعَدّ من أقدم الجامعات الإسلامية التي قدمت هذه العلوم وحافظت عليها عبر العصور، وما زال يقوم بهذا الدور حتى الآن، وأن ما يدرس بالأزهر من مناهج يُعَدُّ نموذجا مقاربا لما يدرس في غيره من الجامعات الإسلامية.

وإذا كانت الدراسة قد اقتصرت على الأزهر، وعلى جزئية واحدة من الإصلاح التربوي في منهجه وهي إدخال بعض العلوم التربوية، إلا أن الأهم من ذلك أن تشير الدراسة إلى آليات الإصلاح التربوي، وصعوباته ومتطلباته. وهي عموميات تنطبق على كل إصلاح تربوي سواء في الأزهر أو غيره من المؤسسات التربوية، وسواء أكان الإصلاح جزئيا في المنهج أم شاملا لكل عناصر العملية التعليمية. وهذا ما عنته تلك الدراسة وتصدت له.

أولاً: أهمية الإصلاح التربوي لكليات علوم الشريعة:

ما زال طلبة علوم الشريعة يحتلون في مجتمعاتنا الإسلامية مكانة شعبية في نفوس الجماهير، وما زالوا أكثر قدرة على إحداث التغيير من طلبة العلوم الأخرى، إذا أحسنا اختيارهم وأتقنا إعدادهم لأداء دورهم القيادي في حياة الأمة، وكيف لا وسيكون منهم العلماء والخبراء الذين يجتهدون في ضوء الدليل من القرآن والسنة في قضايا الأمة، ويقدمون الحلول الإسلامية لما تواجهه من مشكلات سياسية واقتصادية واجتماعية. وسيكون على الشعوب والحكام أن ينفذوا ما توصل إليه هؤلاء العلماء في شتى المجالات. يقول ابن القيم: إن الأمراء إنما يطاعون إذا أمروا بمقتضى العلم، فطاعتهم تبع لطاعة العلماء، فإن الطاعة إنما تكون في المعروف، وما أوجبه العلم. فكما أن طاعة العلماء تبع لطاعة الرسول، فطاعة الأمراء تبع لطاعة العلماء. ولما كان قيام الإسلام بطائفتي العلماء والأمراء. وكان الناس كلهم لهما تبعا، كان صلاح العَالَم بصلاح هاتين الطائفتين وفساده بفسادهما[1].

ولقد كان من سوء حظ تلك الأمة أن فسد إعداد علمائها عبر تاريخ تربوي طويل، انفصلت فيه علوم الدنيا عن علوم الدين، وكانت ثمرة هذا الفصام بين الدين

والدنيا ما تعانيه تلك الأمة من ضعف وفرقة وتخلف. من هنا تأتي أهمية إعادة النظر في نظامنا التعليمي كله، سواء تعليم الشريعة أو تعليم العلوم الأخرى في محاولة جادة لإصلاحها وإعادة روحها الإسلامية الغائبة[٢].

ثانيا: اتجاهات الإصلاح التربوي: التجربة الأزهرية:

عند أي حديث عن الإصلاح التربوي سواء أكان في مؤسسات تعليم علوم الشريعة أم غيرها من مؤسسات التعليم العام، فلابد من أن نذكر هنا أن هناك ثلاثة اتجاهات في الإصلاح التربوي:

الاتجاه الأول: ويرى أصحابه أن إصلاح نظم التعليم الحالية الموجودة في العالم الإسلامي أمر مشكوك فيه، لأنها غدت أنظمة ضخمة ومعقدة، كما أنها تعكس مصالح قوى سياسية واقتصادية واجتماعية داخل المجتمع، ومن ثم فإن التغيير الفعال في التعليم أمر لا يمكن حدوثه، إلا إذا حدثت تغييرات جذرية في المجتمع، تغيير إسلامي جذري يعيد المجتمع إلى هويته الإسلامية ومن ثم يحدث التغيير التربوي الحقيقي.

الاتجاه الثاني: ويذهب أصحابه إلى إمكانية الإصلاح التربوي في ظل الأوضاع السائدة، إذا أحسنا التخطيط لهذا الإصلاح، وحددنا أولويات الإصلاح وفق خطة زمنية معينة، بحيث يكون لكل مرحلة زمنية أهداف يركز الجهد عليها، فإذا تم الإصلاح في تلك الأولوية انتقلنا إلى هدف آخر. وهكذا تتوالى خطوات التطوير في تسلسل منطقي وزمني. كأن نركز مثلا على إصلاح المناهج، ثم على إعداد المعلم، ثم الإدارة، والتمويل إلى غير ذلك من جزئيات العملية التربوية.

الاتجاه الثالث: ويذهب أصحابه لاعتبارات علمية ونفسية ومنطقية، إلى أن الإصلاح التربوي يجب ألا يتجزأ، بل ينبغي أن يكون شاملاً ومتكاملاً لكل

العناصر المادية والبشرية والمعرفية والتقنية، التي تتألف منها المؤسسة التربوية، مع ضرورة المشاركة الفعالة لكافة المشاركين في العملية التربوية ؛ من إداريين ومعلمين وطلبة في إحداث هذا التغيير التربوي المطلوب[٣].

ومع أن صاحب هذه الورقة يتبنى الاتجاه الأول في الإصلاح التربوي، الذي يرى صعوبة التغيير الإسلامي الشامل في ظل مجتمعات ذات نزعة معادية للإسلام، -وهذا أمر غير منطقي وغير علمي- فإن تلك الورقة ستتناول جزئية واحدة من هذا الإصلاح الأشمل، ذلك أن الذي لا يدرك جُلُّه ينبغي ألا يترك كله، وعلينا أن نسدد ونقارب في الإصلاح ما استطعنا.

واذا أردنا أن نطبق تلك الاتجاهات على إصلاح التعليم في الأزهر، قلنا إن الاتجاه الأول يرى استحالة أي إصلاح جذري في الأزهر قبل التغيير الشامل في المجتمع المصري، ليصبح مجتمعا يعطي الأولوية لتحكيم شرع الله، وتعبيد البشر لخالقهم، ومن ثم يمكن تغيير الأزهر وإصلاحه لكي يحمل أمانة تلك الرسالة. بينما يرى أصحاب الاتجاه الثاني إمكانية الإصلاح التدريجي في الأزهر في ظل الأوضاع السائدة، بأن نركز على جزئية معيّنة حسب أولويات نضعها لهذا الإصلاح، وتجنيد الطاقات والإمكانات لصالح الجزئية التي نريد، ثم ننتقل بعد ذلك إلى جزئية أخرى وهكذا حتى يتم الإصلاح المنشود. أما أصحاب الاتجاه الأخير فيرون أن التغيير في الأزهر لابد من أن يكون تغييرا كليا، تجند له كل الطاقات مرة واحدة، لأن أجزاء العملية التربوية متكاملة ويؤثر كل جزء في الآخر، فالأهداف تؤثر في المنهج وفي إعداد المعلم، والوسائل، والتمويل.... الخ. والمهم هنا أن ندرك في هذا المؤتمر أبعاد تلك الاتجاهات في الإصلاح التربوي، ومتطلبات كل اتجاه، وما يمكن إنجازه بالفعل في ظل الظروف الحالية المواتية.

ثالثا: متطلبات الإصلاح التربوي: التجربة الأزهرية:

وأيا كان الإصلاح التربوي جذريا شاملا أو جزئيا متدرجا، فإنه يحتاج لتنفيذه بنجاح إلى توافر ثلاثة عوامل: وجود الإدارة السياسية التي تريد هذا الإصلاح وتتحمس له، وتوفر له الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقه، ووجود القيادة التربوية داخل المؤسسة التربوية التي يراد إصلاحها، تلك القيادة التربوية التي تتبنى هذا الإصلاح وتثير همم الرجال والعاملين داخل المؤسسة وخارجها، حتى يواصلوا مسيرة هذا الإصلاح ويحتاج بجوار هذا كله إلى وعي شعبي مؤمن بأهمية هذا التعليم وضرورة إصلاحه وترقيته وتحسينه، وإذا ذهبنا ندرس حركة الإصلاح التربوي في الأزهر، وجدنا أنه يتأثر بهذه العوامل الثلاثة: القيادة السياسية ومدى إيمانها بالأزهر، وهذا يظهر من مقارنة قوانين الإصلاح التربوي داخل الأزهر في ظل الاحتلال الإنجليزي، بالقوانين في ظل الحكومات الوطنية قبل ثورة ١٩٥٢ وما بعدها. وتؤكد الدراسة المتأنية لقوانين الإصلاح التربوي في الأزهر بدءاً من قانون عام ١٨٧٢ حتى الآن أنها جميعا كانت قوانين إصلاح جزئي، وأنها جميعا عكست عدم إيمان القيادة السياسية بضرورة التغيير الإسلامي الشامل لنظام التعليم في مصر وضرورة إلغاء ازدواجية التعليم، وضرورة ايجاد نظام تعليمي مغاير يحقق أهداف الإسلام في إيجاد الفرد المسلم، والمجتمع المسلم والأمة الإسلامية الواحدة[٤].

إن موقف القيادة السياسية من الأزهر تتجلى في أن قانون عام ١٨٧٢ لإصلاح الأزهر، الذي صدر بعد خمسين عاما من معرفة مصر للتعليم الحديث والعلوم الحديثة لم يناقش حاجة علماء الأزهر إلى العلوم الحديثة على الرغم من أنها كانت قد وجدت في مصر منذ مدة طويلة، وكانت تدرس ببعض المدارس المصرية

والأجنبيـة، على الرغم من أن تلك الدراسات الحديثة مفيدة في تكوين العالم الأزهري وتوسيع دائرة تفكيره. لقد دعا رفاعة رافع الطهطاوي (١٨٠١-١٨٧٣)[٥] في كتابه مناهج الألباب المصرية الذي صدر عام ١٨٦٩ إلى أن تدخل العلوم الحديثة إلى الأزهر، لأنها ذات أصل إسلامي ولأن علماء الأزهر تعودوا أن يدرسوا تلك الدراسات في عصور الازدهار[٦]، كذلك نجد جمال الدين الأفغاني عندما جاء إلى مصر أول مرة عام ١٨٦٩، ومكث فيها أربعين يوماً في طريقه إلى إستانبول يدعو إلى مثل هذا الرأي، بل ويدرس مثل تلك العلوم الحديثة في حلقاته الخاصة عندما كان يقيم في مصر في الفترة من ١٨٧١ - ١٨٧٩[٧]، وبالرغم من ذلك كله فإن تلك العلوم الحديثة لم تدخل الأزهر بل ظلت خارج الأزهر كما أراد لها (الحاكم) أن تكون - ذلك أن (محمد علي) بعقليته العسكرية كان يرى ذلك. ولذلك نراه يترك التعليم الأزهري ممثلا في الكتاتيب المنتشرة في أنحاء البلاد، بحيث قل أن توجد قرية مصرية دون وجود نوع من أنواع الكتاتيب لتعليم الأطفال فيها[٨]. ويترك التعليم في المساجد الكبيرة المنتشرة في مدن مصر، التي كانت تقدم نوعا من أنواع التعليم المتوسط أو المتقدم كمساجد أسيوط ودمياط ودسوق والفيوم وجرجا والمحلة والمنصورة، ومنوف ورشيد وطنطا والإسكندرية والجيزة وقليوب وقنا وقوص ومنفلوط [٩]، يترك هذا التعليم الأزهري الطابع وينشىء تعليما مستقلا لرجال الجيش والإدارة وموظفي الدولة، الذين يحتاجهم. لقد كان «محمد علي» الجندي الشركسي يرى أن «رجال الدين» أو «علماء الأزهر» يكفيهم النظر في أمور الدين، أما أمور الدولة والحرب والسياسة والاقتصاد فهي له ولطلبة مدارسه الحكومية.

ولقد ظل هذا هو اتجاه حكم مصر من أبناء أسرة محمد علي؛ أن يظل التعليم الأزهري هو لخدمة العربية والإسلام، وأن تصبح المدارس الحكومية والأجنبية

لخدمة الدولة ومطالب الحياة الحديثة. وللأسف الشديد فإن علماء الأزهر طوال تلك الفترة لم يدركوا قط أهمية العلوم الحديثة لإعداد رجل الدين، فضلا عن أن يدركوا أهمية أن يكون «الأزهر» موئل العلم والحضارة في البلاد، بل ظلوا يشعرون أن رجل الدين يكفيه أن يتقن العلوم العربية والإسلامية، أما غير ذلك من العلوم فقد تركوه لمدارس الحكومة والمدارس الأجنبية منذ عصر محمد علي. ولذلك فإن كل القوانين التي صدرت لتطوير التعليم الأزهري منذ عام ١٨٧٢ حتى عام ١٩٦١ تؤكد هذا الاتجاه وهو: أن التعليم الأزهري هو تعليم العربية والإسلام، أما غير ذلك من العلوم فهو من اختصاص المدارس الحكومية والأجنبية.

ويزداد النفوذ الأجنبي في مصر ويصل ذروته بالاحتلال البريطاني لمصر عام١٨٨٢، الذي كان من أسبابه المعلنة «حماية الأجانب ومصالحهم في مصر»[١٠]. وكان من الطبيعي أن يكون للاحتلال البريطاني موقف مضاد للأزهر والتعليم الأزهري. فهذا هو اللورد كرومر المعتمد من بريطانيا والحاكم الفعلي للبلاد لأكثر من عشرين عاماً، لا يخفي عداءه للأزهر، لأنه كان يدرك دور الأزهر في ثورة عرابي ضد التدخل الأجنبي[١١]. ويعترف كرومر أنه كان يعلم أن كل أزهري، من أصغر شيخ في الكتاب إلى أكبر عالم في الأزهر، إنما هو ضد الاحتلال[١٢]. ولذلك لم يدخر كرومر أي وسيلة لإضعاف الأزهر ونفوذه في البلاد. لقد هاجم كرومر الإسلام كدين[١٣]، وهاجم «التعليم الأزهري» واعتبره تعلمياً متخلفاً لا يصلح للعصر الحديث، ولا يمكن أن تنهض البلاد به[١٤]. ولما كان البعث الإسلامي -إذا حدث- لابد أن يمثل خطراً حقيقياً على النفوذ الأجنبي في مصر، ولما كان الإنجليز هم القوة السياسية المؤثرة في مجريات الأمور، فقد أشاعوا جوا من الاحتقار للأزهر بعلومه الإسلامية والعربية. ولم يكن هذا هو الجو السياسي هو الجو المناسب لظهور حركات إصلاح تعليمي حقيقي في الأزهر، طوال عصر الاحتلال البريطاني، بل

لعل هذا الاحتلال كان سببا غير مباشر لمزيد من المحافظة داخل الأزهر، ومزيد من الرفض لكل ما هو غربي وحديث، وكأن هذا الإصرار على الإبقاء على «التعليم الأزهري» كما هو دون تجديد حقيقي، إنما كان يمثل حركة رفض من الأزهريين لاتجاه التحديث الأوروبي، وما صاحبه من تبعية ثقافية خارج الأزهر. وهذا هو الجو السياسي والثقافي المريب، الذي يفسر لنا لماذا جاءت كل القوانين التي صدرت لإصلاح التعليم الأزهري محدودة التأثير، لا تتعدى إضافة بعض المواد الدراسية أو إضافة بعض السنوات أو حذفها، ولا تذهب إلى أبعد من ذلك إلى تطوير المنهج وطرق التدريس وأهداف التعليم الأزهري.

وإذا كانت تلك هي الخطوط العريضة للسياسة التعليمية البريطانية في مصر طوال فترة الاحتلال ١٨٨٢ - ١٩٢٣، فإن النتيجة الطبيعية لذلك هي أن تعزل طبقة الأزهريين، وأن تقع كل مقدرات البلاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية في يد طبقة الأفندية، وبالذات أولئك الذين مالوا إلى «التيار العلماني»، حتى كانت الغلبة في النهاية -من ناحية الحكم والتوجيه- لهذا التيار العلماني الذي مكن له عهد الاحتلال، والذي أصبح واقعاً رسمياً في مصر منذ عام ١٩٢٣. ولذلك لا يعجب الدارس لتاريخ التربية في مصر عندما يجد أن وزارة المعارف المصرية، عندما تحاول أن تطبق المادة ١٩ من دستور ١٩٢٣، التي تنص على أن التعليم إلزامي للمصريين من بنين وبنات، وهو مجاني في المكاتب العامة[١٥] فإنها لا تلجأ إلى استغلال الكتاب أو «المساجد ذات الصبغة التعليمية» بالرغم من انتشار تلك الكتاتيب والمساجد العلمية في مصر، من أجل تحقيق تلك الغاية، وبدلا من أن تتعاون الوزارة مع الأزهر في تحقيق أهدافها، ترى أن «التعليم الأزهري» الموجود في «الكتاتيب» لا جدوى منه على الإطلاق[١٦] (نفس منطق كرومر). وتلجأ الوزارة إلى تكليف «الميزانية المصرية» أعباء جديدة لإنشاء مدارس أهلية. وهذا

خطأ قومي من جميع النواحي التربوية والاقتصادية، وسلوك شاذ ليس له ما يبرره إلا سيطرة الاتجاه العلماني على العقلية المصرية في هذا الوقت. والذي يتابع حركة التعليم في مصر بنوعيه: الأزهري القديم والمدني الحديث، ويقارن بين التعليمين سواء من حيث الميزانية والإمكانيات المتاحة لكل تعليم والمدخلات والمخرجات لهما منذ عام ١٩٢٣ وحتى عام ١٩٥٢، فسوف يرى فعلا نتائج سيادة هذا الاتجاه العلماني على حساب التعليم الأزهري. ومرد ذلك إلى حاجة البلاد في ذلك الوقت إلى «التعليم الحديث»، فإن ذلك لا يمكن أن يخفي «التوجيه العلماني» للتربية في تلك الفترة. وإذا كانت الملكية والأحزاب المصرية من عام ١٩٢٣ - ١٩٥٢ هي القوة الثالثة التي مكنت للعلمانية في مصر وجسدتها في دستور ١٩٢٣ بعد فترة احتلال طويل ساعد على ذلك، فإن ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ كانت هي القوة الرابعة التي مكنت لهذا الاتجاه العلماني وحالت دون «المد الإسلامي» الذي اشتد قبل قيام الثورة مباشرة.

وطبيعي أنه في ظل سيطرة هذا «الاتجاه العلماني» على الحكم والتوجيه، ألاّ يظفر التعليم الأزهري بالإصلاح المنشود الذي يعيد له دوره في حياة الإسلام والمسلمين.

كذلك فإن دراسة حركة الإصلاح تظهر أن الأزهر بالرغم من ارتفاع أسماء بعض أعلامه، فإنه قد افتقد القائد التربوي، الذي يقود حركة الإصلاح التربوي المنشود، الذي يستطيع أن يضع برنامجا محددا لتطوير الدراسات بالأزهر : معاهده وكلياته، وإعادة دوره في الحياة الثقافية والتربوية في مصر. ولا شك أن وضع مثل تلك الخطة التربوية المتكاملة تقتضي علما ودراية بعلوم كثيرة تربوية وغير تربوية، كالإدارة وعلم النفس والتخطيط والتربية المقارنة واقتصاديات التعليم، بجوار

الإلمام بعلوم العصر وظروف البلاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية، هذا كله بجوار العلوم العربية والإسلامية. واجتماع كل هذه المعارف في «شخصية قيادية ملهمة» ليس بالأمر السهل، خصوصا لعلماء الأزهر الذي ظل تعليمهم الأزهري لا يكاد يرتفع بأحد منهم إلى هذ المستوى الثقافي والتربوي. وكل الأسماء التي لمعت في ميدان الإصلاح التربوي بالأزهر أسماء افتقدت -لعوامل كثيرة- كثيراً من عناصر القيادة التربوية الناجحة التي تمكنها من تبني منهج محدد في الإصلاح، ثم حشد الإمكانيات المادية والبشرية لتحقيق هذا البرنامج. وفضلا عن هذا القصور فقد وقع أكثر هؤلاء الرواد -رواد إصلاح التعليم الأزهري- في أخطاء التبعية السياسية لإحدى قوى العصر، كما حدث مع الشيخ محمد عبده الذي كان صديقا شخصيا لكرومر ويلنت، والظواهري الذي كان صديقا للقصر، وقد دفع هؤلاء المصلحون جزءا كبيرا من طاقاتهم واحترامهم وتأثيرهم في مجال الإصلاح ثمنا لتلك العلاقات السياسية المشبوهة. لقد تشكك الكثير في خطط محمد عبده الإصلاحية، خوفا من أن يكون الدافع إليها إخضاع الأزهر في النهاية لسيطرة الإنجليز، وقامت المظاهرات مرارا ضد الشيخ الظواهري بسبب علاقته الخاصة بالملك وفصله لبعض العلماء الثوار، بناء على أوامرالحكومة[١٧]، وعانى الشيخ المراغي كثيراً بسبب موقفه المعادي «للوفد» وارتمائه في أحضان القصر[١٨]. كذلك فإن تلك القيادات الأزهرية التي نادت بإصلاح التعليم الأزهري لم تستطع أن ترد علميا على الهجوم التربوي الموجه إلى «التعليم الأزهري» طوال تلك الفترة، وظلت عاجزة عن تقديم بديل تربوي جديد لكل من «التعليم الحكومي» و «التعليم الأزهري». يضاف إلى ذلك كله أن تلك القيادات الأزهرية قد فشلت تماما في الالتحام بالجماهير، وطلب دعمها المادي والمعنوي لإصلاح التعليم الأزهري، إما لأنها لم تثق في تلك الجماهير وقدرتها على الحركة أصلا، وإما لأنها لم تكن تملك وسائل الاتصال

الجماهيري الحديثة من إذاعة وصحافة وكتيبات ونشرات... الخ. حتى عندما وجدت مجلات إسلامية كالمنار ١٧٩٨-١٩٣٥ [١٩] أو الأزهر (١٩٣٠ - حتى الآن)، فإننا سنجد أن تلك المجلات يغلب عليها الطابع الأكاديمي، ولا تخاطب إلا القلة المتخصصة. ثم إن «الإصلاح التربوي» المؤثر يحتاج إلى «مجموعة كبيرة» من الإداريين والفنيين المؤمنين بهذا الإصلاح، والذين يكرسون جهدهم ووقتهم لإحداث هذا الإصلاح. ولسوء حظ «التعليم الأزهري» فإن أحدا من رواد الإصلاح فيه لم يملك من الإيمان والحماس وقوة الشخصية ما يمكنه من أن يستثير عددا كبيرا من الرجال، ويجمعهم حول هذا الهدف، بحيث يعملون معه ومن بعده على إنجاح خطط هذا الإصلاح المنشود. ولقد ساعد على ذلك كله عدم وجود رابطة أو نقابة للأزهريين تتبنى مصالح الأزهر وخطط الإصلاح التربوي فيه، أسوة بغيره من المؤسسات التعليمية والمهنية[٢٠]. ومن ثم فقط ظهرت كل محاولات الإصلاح التعليمي في الأزهر كمحاولات فردية محدودة، لا تتبناها مجموعة منظمة من المؤمنين بالإصلاح ولا يصر عليها الشعب أو يتحمس لها الحاكم. إنها محاولات دون «قوى» مهنية أو شعبية تسندها أو تجبر الحاكم على تنفيذها أو التعاطف معها على الأقل.

كذلك فقد الأزهر خلال مراحل الإصلاح المتعددة المساندة الشعبية لهذا الإصلاح، وقد يرجع ذلك في بعض أسبابه إلى أنه قد مضت مدة طويلة وقضايا الإسلام لا يتبناها على المستوى الجماهيري والرسمي إلا منظمات شعبية كالشبان المسلمين والإخوان المسلمين والجماعات الإسلامية بالجامعات المصرية[٢١]، بدلا من أن يقوم الأزهر بذلك؛ مما أفقد الناس الثقة في الأزهر وشيوخه والتعليم فيه. كذلك فإن شيوع التعليم الحكومي وما يتيحه لخريجيه من فرص أفضل في الحياة في مجالات كالطب والهندسة والجيش... الخ، بعكس «التعليم الأزهري» الذي ظل

مقتصرا على وظائف التدريس والإمامة والخطابة... الخ، قد جعل الآباء أكثر رغبة في دفع أولادهم إلى «التعليم الحكومي»، ومن ثم أكثر اهتماما بهذا النوع من التعليم الذي يتصل اتصالا مباشرا بهم وبأولادهم.

كذلك فإن التعليم الأزهري ظل في الماضي وما زال حتى الآن أكثر صعوبة وأقل جاذبية، سواء من حيث المناهج والمباني والإدارة وطرق التدريس، بحيث تكون الاغلبية الساحقة ممن تتّجه إليه، قد اضطرت إلى ذلك اضطرارا، لأسباب اقتصادية أو علمية... الخ، بينما تتجه إليه قلة نادرة من المؤمنين برسالة هذا التعليم. وتتعدد أسباب عدم الإقبال على التعليم الأزهري، حتى إن علماء الأزهر أنفسهم لا يفضلون لأولادهم هذا التعليم، بل تدفع الغالبية العظمى منهم بأولادها إلى التعليم الحكومي. ولا شك في أن هذا الانصراف عن التعليم الأزهري وعدم الاهتمام الشعبي به، قد أثر تأثيرا سيئاً في حركة الإصلاح التربوي في الأزهر؛ إذ بدا هذا الإصلاح التربوي دائما كشأن خاص من شؤون الأزهر، أو كقانون يصدره الحاكم لآراء الأزهر والأزهريين. وبدلا من النظر إلى قوانين إصلاح الأزهر كأمر يتعلق بأهم ما يخص الشعب المصري كله، كان الشعور السائد أنها قوانين تخص فئة محدودة العدد «فئة الأزهريين».. محدودة التأثير في الحياة السياسية والاقتصادية للبلاد.. إنه إصلاح يتناول نوعا محدودا من التعليم، لنوع محدود من «الموظفين الرسميين» المشايخ، وليس إصلاحاً لأهم المؤسسات التعليمية في حياة البلاد -الأزهر- بكل ما يمثله من فكر إسلامي يتناول كل شؤون الحياة والأحياء. لقد عزل الأزهر بالفعل عن الحياة والأحياء وحدد له دور ديني هزيل، لا يتناسب مع شمولية الإسلام كدين ودولة، ومن هنا قل الشعور الشعبي بأهمية إصلاح هذا النوع من التعليم، بل وقل الشعور الشعبي بأهمية هذا النوع من التعليم أصلا. وفارق كبير بين الشعور الشعبي بأهمية هذا «التعليم الأزهري» في بداية القرن التاسع

عشر مثلا، ونهاية هذا القرن، فضلا عن أهميته في القرن العشرين. إن تناقص الاهتمام الشعبي بهذا التعليم الأزهري يعد ظاهرة تربوية خطيرة، تستحق الدراسة العلمية... ولا شك في أن تناقص الاهتمام الشعبي بهذا التعليم يعتبر من أهم أسباب عدم إصلاحه، الإصلاح التربوي المنشود، وتأخر هذا الإصلاح حتى اليوم.

وعليه فإننا عندما نتحدث عن أي إصلاح تربوي داخل الأزهر، أو إحدى الجامعات المشابهة له، فعلينا أن نستحضر في حساباتنا مقدار ما يتوافر لهذا الإصلاح التربوي من ظهير سياسي، وظهير قيادي تربوي داخل المؤسسة. وظهير شعبي يؤيد هذا الإصلاح ويسانده ويدعمه.

رابعاً: ماذا نقصد بالثقافة التربوية؟

يقسم علماء التربية علومهم التربوية إلى قسمين رئيسيين: القسم الأول: يطلق عليه العلوم النفسية، ويشمل علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، وعلم نفس الفروق الفردية والصحة النفسية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم نفس الشواذ، والتوجيه والإرشاد النفسي والاختبارات والمقاييس وغيرها. والقسم الثاني يطلق عليه العلوم التربوية ويشمل: تاريخ التربية على المستويين المحلي والعالمي، واجتماعيات التربية، وعلم الاجتماع التربوي والتربية المقارنة وفلسفة التربية وتكنولوجيا التعليم والمناهج الدراسية وطرق التدريس وغيرها.

ومن المتوقع أن تزداد تلك العلوم وتتعدد فروعها وتظهر تخصصات مستقله داخل الميدان الواحد. والدليل على ذلك ظهور علوم فرعية مثل علم نفس التذكر والنسيان وعلم نفس الذكاء وعلم نفس الطفولة وعلم نفس المراهقة إلى غير ذلك من المسميات، التي سيأتي بها المستقبل كفروع مستقلة من العلوم النفسية الأم. كذلك فقد ظهرت تخصصات جديدة مثل: التعليم المستمر، وتعليم الكبار،

واقتصاديات التعليم، والسياسة التعليمية والتخطيط التربوي وتحليل المناهج وتصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها، إلى غير ذلك من العلوم التربوية. وطبيعي أنه من المحال أن نطلب من طلبة علوم الشريعة أن يدرسوا كل هذه المواد بجوار مقرراتهم الأصلية الكثيرة، ولكننا سوف نكتفي هنا بمقررات محددة نرى ضرورتها في إعداد المتخصص في علوم الشريعة، ثم صعوبة تدريس تلك العلوم في ظل الظروف الحالية لنظمنا التعليمية. وكيفية التغلب على تلك الصعوبات.

خامساً: ماذا نقصد بطلبة علوم الشريعة؟

نقصد هؤلاء الطلبة الذين تخصصوا في دراسة علوم الشريعة، وأهم هذه التخصصات: الفقه وأصوله، ويطلق عليه في بعض الجامعات «كلية الشريعة» وأصول الدين: ويطلق عليه في بعض الجامعات «الكتاب والسنة» والدعوة والإرشاد والعقيدة، وبعض الجامعات تجعلها تابعة لقسم أصول الدين. واللغة العربية والحضارة الإسلامية وهناك جامعات إسلامية مشهورة متخصصة بدراسة تلك العلوم كالأزهر في مصر والجامعة الإسلامية وجامعة الإمام محمد بن سعود في السعودية والزيتونة في تونس والقرويين في المغرب، وغيرها من الجامعات الإسلامية المنتشرة في أرجاء العالم الإسلامي، وهي دون شك قلاع شامخة لحماية العروبة والإسلام في أنحاء العالم الإسلامي كله[٢٢].

ويُعَدُّ الأزهر من أقدم تلك الجامعات الإسلامية وأكثرها تأثيرا في المستوى العربي والإسلامي. وبالرغم من تعدد كليات جامعة الازهر خاصة بعد قانون ١٩٦١، الذي أدخل معظم الكليات الأخرى كالطب والهندسة والتجارة والصيدلة والتربية إلى رحاب الأزهر، وبالرغم من تدريس بعض علوم الشريعة في تلك الكليات، إلا أن الورقة الحالية تركز على طلبة كليات علوم الشريعة وهي: كلية

أصول الدين بأقسامها المختلفة: قسم القرآن وعلومه، قسم الحديث وعلومه وقسم العقيدة وقسم الدعوة، وكلية الشريعة والقانون بأقسامها المختلفة: قسم الفقه الإسلامي وقسم أصول الفقه وقسم الفقه المقارن وقسم القانون، وكلية اللغة العربية بأقسامها المختلفة: قسم اللغويات وقسم الأدب والنقد وقسم أصول اللغة وقسم التاريخ والحضارة. ومعهد الدراسات الإسلامية والعربية[٢٣].

وتؤكد دراسة حديثة على أن المواد التربوية في تلك الكليات الأزهرية الأصيلة لا تحظى إلا بقدر ضئيل من عدد الساعات الأسبوعية إذ تبلغ نسبتها المئوية ٦ر٢٪[٢٤]، وهو أمر يحتاج إلى إعادة نظر لأن العلوم التربوية تتصل بالإنسان الذي هو محور اهتمام الشريعة، كما أن مهمة رجال الشريعة ذات طابع تربوي في المقام الأول.

سادسا: أهم العلوم التربوية اللازمة لطلبة علوم الشريعة:

سوف نقتصر هنا على إيراد ثلاثة علوم تربوية نرى أهميتها في إعداد طلبة علوم الشريعة على اختلاف تخصصاتهم، ولن نعطي وصفا تفصيليا لمحتويات كل مقرر، ولا لأهم المراجع التي يمكن العودة إليها في كل مقرر، وإنما سوف نقتصر على نبذة إجماليه عن كل من تلك العلوم التربوية، تاركين التفصيل لدراسات تالية مكتفين بالإشارة إلى بعض المراجع التي كتبت في تلك العلوم الثلاثة من منظور إسلامي. كذلك لن نناقش أهمية تلك العلوم التربوية في تكوين طالب علوم الشريعة حسب كل تخصص، بل سيكون الحديث عاما يشمل جميع التخصصات. وقطعا، فإن تلك العلوم التربوية الثلاثة المقترحة، إنما هي مجرد اجتهاد شخصي من الباحث، وهو اجتهاد قابل للتعديل والإضافة والمناقشة، لعله يفتح الباب لنوع من الاتصال بين المتخصصين في علوم الشريعة والعلوم التربوية، يكون ثمرته تعاون علمي في

خدمة إسلامية العلوم التربوية، وتعميق إعداد العلماء المتخصصين في علوم الشريعة.

(١) علم النفس الإسلامي: يحتاج طلبة علوم الشريعة إلى دراسة عامة في علم النفس من منظور إسلامي للتعرّف إلى الطبيعة الإنسانية كما خلقها الله، ومتى تكون سوية، ومتى تكون مريضة نفسيا من الناحية الإسلامية، وكيف يمكن إرشادها وعلاجها بالتوجيه الإسلامي، ومراحل نمو الشخصية السليمة والعوامل المختلفة التي تؤثر فيها. ويمكن العودة في ذلك إلى مؤلفات محمد عثمان نجاتي وسيد أحمد عثمان، وحسن الشرقاوي وغيرها من الدراسات التي جمعت بين علم النفس الحديث والتمكن من الأصول والمبادئ الإسلامية التي تتناول الشخصية الإنسانية[٢٥].

(٢) التربية الإسلامية: أهدافها، وفلسفتها، ومؤسساتها، وأهم مشكلاتها المعاصرة: وهو مقرر تربوي عام يتناول التربية الإسلامية من حيث هدفها العام، وهو الاستخلاف في الأرض وما يتطلبه هذا الاستخلاف من متطلبات تربوية، وفلسفة تلك التربية التي تقوم على نظرة إسلامية للإنسان والمعرفة والأخلاق والمجتمع، وتعدد المؤسسات التربوية من منزل ومدرسة ومسجد ووسائل إعلام ومؤسسات سياسية واقتصادية، وما تعانيه التربية في عالمنا المعاصر من انفصال الفكر التربوي عن مصادره الإسلامية، وابتعاد التطبيق التربوي المعاصر عن روح الإسلام وأهدافه وفلسفته، مما أنتج لنا «إنسان الأزمة» ومجتمع النكبة، وليس إنسان القرآن والسنة ومجتمعهما. ويمكن الاسترشاد في وضع هذا المقرر بكتابات عمر التومي الشيباني، ومقداد يالجن، وسعيد إسماعيل علي، وزغلول راغب النجار وغيرهم[٢٦]، وكذلك أبحاث المؤتمرات التربوية العالمية الخمسة التي عقدت في

مكة المكرمة نيسان١٩٧٧ وإسلام آباد باكستان، آذار١٩٨٠ ودكا بنجلادش آذار١٩٨١، وجاكرتا بأندونيسيا آب ١٩٨٢، وجامعة الدول العربية بالقاهرة، آذار١٩٨٧، وأخيرا مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان، تموز١٩٩٠.

(٣) مقرر مناهج البحث في العلوم التربوية، من منظور إسلامي: ذلك أن طالب علوم الشريعة غالبا ما يتعامل مع المنهج الأصولي، الذي يعتمد أساسا على القرآن والسنة، وسيكون من المفيد أن نأخذ فكرة عن مناهج البحث الأخرى؛ التاريخية والوصفية، والتجريبية، وأهم تقنياتها. ومعظم المؤلفات التي تتناول مناهج البحث في تلك العلوم إنما تتناول المناهج من المنظور الغربي العلماني، وهذا ينطبق على الكتب التي ألفت بغير العربية، وكذلك الحال في الكتب العربية أيضا، وهي تحمل في الغالب مضامين عقدية وفلسفية ومنهجية تتناقض أحيانا مع الأصول الإسلامية الثابتة، مثال ذلك استبعاد الوحي كمصدر من مصادر المعرفة في مجال البحث، واعتبار أن الإنسان بإمكانياته الذاتية بعيدا عن هداية الله قادر على اكتشاف القوانين التي تحكم الظواهر الاجتماعية والإنسانية والسيطرة عليها، ومع ذلك فإن طالب علوم الشريعة عند دراسة تلك المناهج سوف يخضعها حتما لمنظوره الإسلامي، ويمكن الاستعانة في ذلك بدراسات محمد محمد أمزيان ونصر محمد عارف، وبحوث مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية[٢٧].

سابعاً: أهمية دراسة تلك العلوم التربوية لطلبة علوم الشريعة:

إن دراسة طلبة علوم الشريعة لتلك العلوم التربوية سوف تفيدهم بطريقة مباشرة، وبطريقة غير مباشرة، أما الطريقة المباشرة، فإن تلك العلوم الثلاثة إذا أحسن إعدادها وتقديمها لطلاب علوم الشريعة، سوف تفيدهم في عملهم سواء في

مجال الدعوة، أو مجال التعليم، أو مجال التشريع. إن فهم طبيعة إنسان القرآن والسنة، وأهداف تربيته ومشكلات تلك التربية في واقعنا المعاصر، وكيف تعمل المؤسسات المختلفة على تشكيله، كل هذه أبعاد مهمة في حسن أداء الطلبة بعد التخرج. كذلك فإن إتقان المناهج البحثية المختلفة، ومهارات البحث في العلوم التربوية، سوف تكسب هؤلاء الطلبة أساليب جديدة في التفكير والتعامل مع المشكلات، وكيفية النظر إليها.

هذه فوائد مباشرة لتلك العلوم التربوية في حسن إعداد الطلبة، إلا أن هناك فائدة أخرى غير مباشرة وهي أن معظم علوم التربية - منها تلك العلوم الثلاثة المذكورة هنا - كما هي موجود حاليا باللغة العربية، إنما هي ترجمات لمؤلفات غربية، حتى الكتب المؤلفة هي في الغالب أصداء للفكر التربوي الغربي، مما يجعل تلك العلوم في معظمها علوما بعيدة عن الثقافة الإسلامية والروح الإسلامية، وبها الكثير من المفاهيم والمضامين التي تتناقض أحيانا مع المذهبية الإسلامية.

ولقد أحصى الباحث ذات مرة عدد الكتب التربوية في أحد المكتبات الخليجية التي كان يعمل بجامعتها فوجدها تحتوي على ٣٧٨ كتابا تربويا من بينها ٨١ كتابا مترجما، تمثل نسبة ٥ر٢١٪ من مجموع عدد الكتب الموجودة بالمكتبة، وباقي الكتب من المفروض أنها مؤلفة، فإذا رجعنا نتصفح تلك الكتب وجدنا خلو معظمها من أي تأثير إسلامي، وإذا استثنينا ٤٠ كتابا فقط تمثل ٥ر١٠٪ من مجموع عدد الكتب الموجودة بالمكتبة ورد الحديث فيها عن التربية الإسلامية من منظور تاريخي، وليس من منظور أيديولوجي إسلامي صحيح، أدركنا كيف أن ٥ر٨٩٪ من الكتب التربوية الموجودة بكلياتنا التربوية، التي تعد تلك المكتبة نموذجا ممثلاً لها، لا يرد فيها على الإطلاق أي ذكر لثقافتنا الإسلامية، ولا أي إبراز لهويتنا الحضارية.

وقد يكون من المفيد النظر في خلفية المتخصصين في العلوم التربوية من حيث المؤسسات التربوية التي تخرجوا فيها، أو التي ينتمون إليها، من أجل معرفة العلاقة بين هذه الخلفية وطبيعة التوجه الفكري الذي يغلب على إنتاج هؤلاء المتخصصين.

ثامنا: صعوبات تقديم تلك العلوم التربوية لطلبة علوم الشريعة:

لعل أكبر صعوبة في نظري هي أن تلك العلوم في معظمها كما قلت، تحمل مفاهيم ومضامين غربية، وذلك بحكم نشأة هذه العلوم في عالم الغرب، وربما بحكم عدم توافر تأهيل وتدريب للعاملين بها ضمن المنظور الإسلامي يمكنهم من إعادة صياغة تلك العلوم صياغة إسلامية[٢٨].

إن الغالبية العظمى من خبراء التربية في بلادنا ما يزالون مفتونين بالعلوم التربوية في إطارها العلماني، ويرفضون أي محاولة لأسلمتها، والقليل من هؤلاء خصوصا في السنوات الأخيرة قد بدأوا يشعرون بضرورة إسلامية تلك العلوم. إلا أن هذا القليل كما لاحظ المهتمون بهذا المجال: مجال إسلامية العلوم التربوية والنفسية، لا يملكون أدوات هذا العمل العلمي الرائد. وبعضهم يصدر في محاولته عن افتتان مسبق بالعلوم التربوية الغربية. ومن ثم يحاول أن يخضع القرآن والحديث لتلك العلوم، والبعض الآخر يحاول أن يوفق بين العطاء العلمي الغربي ومعطيات القرآن والسنة في تلك العلوم، وإن جاء هذا التوفيق فجا وسطحيا، والقليل القليل الذي استطاع بالفعل أن يصل إلى مرحلة الانعتاق والتحرر من سيطرة التبعية لتلك العلوم التربوية في روحها الغربي، ومن خلال تمكنه من تلك العلوم من ناحية، وتمكنه مما يتصل بمجاله من أصول ومبادئ إسلامية (قرآن وسنة) ومعرفته بعطاء علماء المسلمين في تلك العلوم، يستطيع أن يتجاوز هذا كله

وينقده ويقدم فكرا تربويا جديدا، ودراسات نظرية وميدانية تعكس التصور الإسلامي لتلك العلوم.

وعلى الناحية الأخرى، فإن كثيراً من المتخصصين في علوم الشريعة لأسباب كثيرة يهاجمون تلك العلوم التربوية، ويشككون في قيمتها وعلميتها ومدى مناسبتها للعقل الإسلامي، بدعوى أنها علوم الإنسان الغربي والحضارة الغربية المادية وأنّ في القرآن والسنة ما يغني عن تلك العلوم، ولقد ساعدهم على ذلك الوضع الحالي لتلك العلوم التربوية من ناحية، وأن معظمهم بحكم التكوين العلمي لا يجد التفرغ اللازم والظروف المناسبة لدراسة تلك العلوم، ومحاولة تأصيلها التأصيل الإسلامي الرصين(٢٩).

ويعتقد الباحث أن النظام التعليمي السائد في دول العالم الإسلامي بسُلّمه التعليمي الحالي ومناهجه وأهدافه وإدارته، يساعد على تلك الازدواجية الثقافية والفكرية، ومادام هذا النظام التعليمي المزدوج قائما، سوف تظل تلك المشكلة بلا حل جذري، وتبقى محاولات من هنا ومحاولات من هناك، تحاول أن تجتاز تلك الفجوة؛ قلة من علماء الشريعة يدرسون العلوم التربوية ويحاولون أسلمتها؛ وقلة من علماء التربية يدرسون الأصول الإسلامية لعلوم التربية محاولين ردها إلى رحاب الإسلام. ويظل هذا أفضل ما يمكن أن يقدمه واقعنا التربوي، حتى يختفي هذا النظام أساسا، ويعود الجميع إلى تعليم تربوي إسلامي واحد، يمد المسلم بأساسيات ثقافته الإسلامية، ويعمق درايته بتلك الثقافة، بحيث لا يكون التخصص إلا في المرحلة الجامعية، وهنا فقط تختفي تلك الفجوة التي تفصل بين علماء الشريعة وغيرهم من علماء الأمة، ومنهم علماء التربية.

وأخيراً:

فإذا كان الإصلاح التربوي الإسلامي المنشود لجامعاتنا عموما - ومنها جامعات علوم الشريعة - لن يتم إلا في ظل ظروف مجتمعية مواتية، تتمثل في قيادة سياسية تؤمن بهذا الإصلاح، وقيادات واعية من العلماء تتحمس له وتعيش من أجله، وتعمل على تنفيذه ومتابعته، وجماهير واسعة مؤمنة برسالتها في الحياة ودور الجامعات في إعداد الأفراد لتحملِ تلك الرسالة، وهذا مطلب صعب في الوقت الراهن، فلم يعد أمامنا إلا الإصلاح المرحلي المؤقت، الذي يركز على العملية التربوية بأبعادها المختلفة، وخاصة في جامعات علوم الشريعة، فهي الحصن الأخير لتلك الأمة في معركتها الحضارية الحاسمة مع أعداء الله: أعداء الحق وأعداء القرآن والسنة، وما أكثر هؤلاء الأعداء في الداخل والخارج، ولعل هذا المؤتمر ببحوثه وتوصياته أن يكون خطوة على طريق الإصلاح الجامعي في عالمنا العربي والإسلامي.

هذا وبالله التوفيق.

الهوامش

(١) ابن القيم إعلام الموقعين عن رب العالمين، بيروت، دار الجيل، ج١ ، ص١٠ .

(٢) انظر في ذلك: John. I. Goodlad : The Dynamics of Educational Change, New York, Mc Graw-Hill Company, 1975.

سيد سجاد حسين، سيد على أشرف: أزمة التعليم الإسلامي، ترجمة أمين حسين الرباط، جدة، عكاظ، ١٩٨٣ ، ومحمد النقيب العطاس: التعليم الإسلامي، أهدافه ومقاصده، ترجمة عبدالحميد محمد الخريبي، جدة، عكاظ، ١٩٨٤

(٣) يراجع تفصيل ذلك في: عبدالرحمن النقيب: التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٣٨-٤٠.

(٤) لدراسة مفصلة لهذا الموضوع، راجع النقيب: العوامل والقوى المؤثرة على إصلاح التعليم الأزهري: الواقع والمثال، في بحوث في التربية الإسلامية، الكتاب الأول، دار الفكر العربي، ١٩٨٣، ص٨٤-١١٠، تعارض الولاء في التعليم المصري في الفترة من ١٨٨٢-١٩٧٠، دراسة حالة في بحوث التربية الإسلامية، الكتاب الخامس، دار الفكر العربي، ١٩٨٧، ص٨٩-١١٠، للنقيب أيضاً.

(٥) انظر حياة رفاعة رافع الطهطاوي وجهاده العلمي في صالح مجدي: حلية الزمن بمناقب خادم الوطن، البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٥٨، وجمال الدين الشيال: رفاعه رافع الطهطاوي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٨، وأحمد أحمد بدوي: رفاعة الطهطاوي بك، البيان العربي، القاهرة ١٩٥٠م.

(٦) رفاعة الطهطاوي: مناهج الألباب المصرية، الجزء الأول من الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوي، نشر محمد عمارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٣ ، ص٥٢٣-٥٣٦، ولمساهمته في جميع مجالات العلوم راجع: Mehdi Nakosteen. History of Islamic Origins of Western Education, 800-1350 A.D, University of Colorado Press,1964, pp 154 - 178, 221-276, 307-320.

(7) A. Al-Naqeeb, The Educational Reform of Al-Azhar 1872-1972, op.cit, pp 44-48.

(8) S.I. Hammad. The Impact of Europe on Islam Viewed In Education, ph. D. Thesis in Comparative Education, Institute of London, 1952, p. 67 .

(9) J. Hey Worth Dunne . An Introduction to the History of Education in Modern Egypt, Frank Cass,London, 1968 pp. 19-23.

(10) John Marlowe. The Making of the Suez Canal, The Crescent press, London, 1964, p. 315 .

(١١) عن تأييد الأزهر لثورة عرابي راجع: محمود الخفيف: أحمد عرابي الزعيم المفترى عليه. دار الهلال، القاهرة، ١٩٧١، ج١، ص٢٥٣-٣٠١، ج٢، ص١٣١ -١٣٥، وأحمد عرابي: مذكرات عرابي، دار الهلال، القاهرة، ١٩٥٣، ج١ ص٢٠٣-٢٠٩، ج٢ ص١٠٣ -١٠٤، وعبدالرحمن الرافعي: الثورة العرابية والاحتلال الإنجليزي، النهضة المصرية القاهرة، ١٩٣٧، ص٤٠٥-٤٩١.

(12) Cromer. Modern Egypt : Macmillan & Co., London 1908, Vol.1 p.185.

(13) Ibid, pp. 134-140, 228-233.

(14) Ibid, p. 532.

(15) Hammed Ammar. Growing up in An Egyptian Village, Silwa province of Aswan, Routledge & Kegan Paul, London,1954, p. 214.

(16) Ibid, 215.

(١٧) محمد حسين النجار، الأزهر بين عهدين: عهد الشيخ المراغي، وعهد الشيخ الأحمدي، المطبعة الإسلامية، أسيوط، ١٩٣٦م، ص٩-١٦، فخر الدين الظواهري: السياسة والأزهر من مذكرات شيخ الإسلام الظواهري، مطبعة الاعتماد، القاهرة ١٩٤٥، ص٣١٣ - ٣١٤، عبدالمتعال الصعيدي، تاريخ الإصلاح في الأزهر، مطبعة الاعتماد، القاهرة، ١٩٤٣، ص١٢٨.

(١٨) طارق البشري: الأزهر بين القصر والحركة الوطنية، مجلة الكاتب، عدد أكتوبر، ١٩٧٤، ص٧٦-٧٧.

(١٩) عن مجلة المنار ودورها الإصلاحي، انظر AL-Nageeb The Educational Reforms of Al-Azhar 1980, Op. Cit, pp. 119-121.

(٢٠) محمد علي الظاهر: معتقل هاكستب، مذكرات ومفكرات، المطبعة العالمية، القاهرة، ١٩٥٠، ص٩٩-١٠٠.

(21) Daniel Greceluis : Al-Azhar in the Revolution in The Middle East Journal, Vol. 20,1966, P. 34.

(٢٢) المعهد العالي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن: ورقة عمل ندوة تدريس علوم الشريعة في الجامعات، المعهد العالي للفكر الإسلامي، عمان، ١٩٩٢، ص٩.

(٢٣) الأزهر: قانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١، مطابع الأزهر، القاهرة، ١٩٦١، جامعة الأزهر: تقويم جامعة الأزهر، ١٩٤٨-١٩٧٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٣.

(٢٤) محمد فوزي عبدالمقصود: «الأبعاد التربوية للدعوة الإسلامية والمعوقات المؤثرة على مسارها: دراسة ميدانية » في التربية الدينية وبناء الإنسان المصري، بحوث المؤتمر العلمي السنوي العاشر لقسم أصول التربية، جامعة المنصورة، مطابع جامعة المنصورة ١٩٩٣، المجلد الثاني، ص٢٢٧.

(٢٥) انظر في ذلك:

- محمد عثمان نجاتي: الحديث النبوي وعلم النفس، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٩م.
- محمد عثمان نجاتي: القرآن وعلم النفس، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٧.
- عبدالكريم العثمان: الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٦٣.
- سيد أحمد عثمان: المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: القاهرة، الأنجلو، ١٩٧٩.
- المعهد العالمي للفكر الإسلامي: أبحاث ندوة علم النفس التي نظمها المعهد بالاشتراك مع الجمعية العربية للتربية الإسلامية، القاهرة، ١٩٨٩، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، ١٩٩٣م.

(٢٦) يراجع في ذلك:

- عمر محمد التومي الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس، ليبيا، الشركة العامة للنشر والتوزيع، ١٩٧٨.
- مقداد بالجن: أهداف التربية الإسلامية وغايتها، الرياض، مطابع القصيم، ١٤٠٦ هـ.
- سعيد إسماعيل علي: معاهد التعليم الإسلامي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٧.
- زغلول النجار: أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٠م.

(٢٧) محمد محمد أمزيان: منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة، ١٩٩١.

- المعهد العالمي للفكر الإسلامي: المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، بحوث ومناقشات المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي الخرطوم، ثلاثة أجزاء، هيرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة، ١٩٩٢.
- مصطفى حلمي: مناهج البحث في العلوم الإنسانية بين علماء الإسلام وفلاسفة الغرب، دار الدعوة، الإسكندرية، ١٩٩١.

(٢٨) انظر في ذلك، الباحث: دراسة العلوم التربوية في منظور إسلامي، إسلامية الكتاب الجامعي في الإدارة التربوية، في التربية الإسلامية رسالة ومسيرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٠، ص١٠٧، ص١٥٤.

(٢٩) في الخطوات التي ينبغي اتباعها لتأصيل تلك العلوم التربوية تأصيلا إسلاميا، انظر: محمد عثمان نجاتي: منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس في أبحاث ندوة علم النفس مرجع سابق، ص٣١٩، ص٣٤٣، فؤاد أبو حطب: نحو وجهة إسلامية لعلم النفس، نفس المرجع، ص١٢٩-ص٣٤٣، مالك بدري: علم النفس الحديث من منظور إسلامي، في المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، مرجع سابق، ج٣، ص٣٣١-٣٨٢.

- والنقيب: نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين، نحو منهجية علمية في البحث التربوي الإسلامي المعاصر في التربية الإسلامية رسالة ومسيرة مرجع سابق، ص١٨١ - ص٢٢١.

الرشدان، د. محمود. وعبدالله، د. عبدالرحمن. والصمادي، يحيى، (١٩٩٥). مؤهلات المعلم المثالي وواجباته في نظر طلبة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية (السودان). في: «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢. تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبرسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (٣٣٣- ٣٧١)

مؤهلات المعلم المثالي وواجباته في نظر طلبة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية (السودان)

د. محمود عايد الرشدان/ الجامعة الإسلامية العالمية - ماليزيا

د. عبدالرحمن صالح عبدالله/ جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

يحيى محمود الصمادي/ كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

(١) مقدمة

يجمع كل من لهم علاقة بالتربية والتعليم، على اختلاف مذاهبهم ومدارسهم الفكرية، على الأهمية المركزية للمعلم، في تقرير نتاجات العملية التربوية. فلا يمكن لأي نظام للتربية والتعليم أن يرتقي إلى مستوى أعلى من مستوى المعلمين العاملين فيه، مهما توافرت له من عناصر أخرى. وكذلك فإنه من الممكن أن نقول، إن تقدم أي مجتمع مرهون بمستوى نظامه التربوي. وقد أشار القرآن الكريم إلى أن من مهمات الرسل العظيمة، التربية والتعليم، وأشار إلى بعض الواجبات وبعض الصفات التي لا بد من توافرها في المعلمين، قياساً على صفات الرسول الكريم، ﷺ، في قوله تعالى:

﴿لقد منّ الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولاً من أنفسهم يتلوا عليهم آيته ويُزكيهم ويُعلّمهُمُ الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾[1]

فنرى هنا أن من صفات الرسول الكريم أنه من المؤمنين (فيهم) و (منهم)، أي أنه يعيش حياتهم، يعرفهم ويعرفونه، وهو ليس غريباً عنهم لا اجتماعياً ولا نفسياً، ولا أتم من صفات الرحمة والمودة من هذا الوصف القرآني (منهم)، وقد وصف القرآن الكريم علاقة الرسول، ﷺ، بالمؤمنين بقوله: ﴿لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنتّمْ حريص عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم﴾[2]؛ وآية آل عمران تبين أن من واجبات الرسول المعلم، الهداية والإرشاد إلى الله تعالى ﴿يتلوا عليهم آيته﴾، والتزكية والتطهير من الأمراض النفسية والاجتماعية؛ ليبقى الإنسان على أصل فطرته من الطهر والخير، ثم من بعد ذلك ومعه، يأتي دور التعليم المهتدي بالوحي، المصون بالحكمة؛ ولا يكون التعليم من غير ذلك إلا طريقاً للفساد والإفساد. والتعليم المهتدي يقود إلى العلم النافع، والإيمان الصادق، والعمل الصالح؛ ويمثل هذا الإيمان وهذا العلم يرتفع الناس درجات ﴿يَرفَعِ اللهُ الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات﴾[3].

وفي النظام المعرفي القرآني والهدي النبوي يقترن الإيمان بالعلم، والعلم بالعمل الصالح؛ يقول سبحانه وتعالى ﴿إنما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ﴾[4]، ويقول، ﷺ ﴿فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم﴾[5] وفي حديث آخر له دلالته على ارتباط التعليم بالتعلم، يقول عليه الصلاة والسلام: ﴿من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين﴾[6].

فإن لم يتوافر في مجتمعات المسلمين مثل هؤلاء العلماء الهداة المهديين، وحل محل النظام المعرفي القرآني، نظام (علماني)، يكون العلم فيه ظاهراً من

الحياة الدنيا، ويتخرج من هذا النظام (علماء) متعالمون غير مهتدين، أو (مؤمنون) غير علماء، ولعل مثل هؤلاء من يصدق فيهم قول رسولنا الكريم:

﴿إن الله لا يقبض العلم انتزاعاً ينتزعه من صدور الناس، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء. حتى إذا لم يترك عالماً، اتخذ الناس رؤوساً جهالاً، فسئلوا فأفتوا بغير علم، فضلوا وأضلوا﴾[٧]

وفتاوي مثل هؤلاء في أمور الاقتصاد والسياسة، والاجتماع والأسرة، والحرب والسلم، والتربية والتنشئة وغير ذلك مما يهم المسلمين في حياتهم المعاصرة، لا تعدو أن تكون من فتاوي (الرويبضة). ولو كفينا المجاملة والمداراة في هذا المقام، لقلنا إن غالبية مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة قد أهملت العلم وأدارت ظهرها للعلماء، ثم توجهت بعد ذلك تبحث عن أنظمة تربوية في ديار أعدائها وجامعاته، وعلى أيدي أساتذته ومستشرقيه، فكان لا محالة أن تفقد العلم والهداية معاً. وما بعض جامعات المسلمين اليوم ومؤسساتهم التعليمية، إلا خير شاهد على ذلك؛ فهي تكرّس الجمود أو الجحود، التقليد المميت أو المحاكاة القاتلة. فليس غريباً بعد ذلك أن لا نرى لمثل هذه المؤسسات الآثار المرجوة في نهضة الأمة وتوحيدها، بل على الأغلب تكون محصلتها المساهمة في إيصال الأمة إلى منزلة الغثائية، بدلاً من الأخذ بيدها إلى مكانة الوسطية والخيرية. وإننا نعتقد إنه لا إقالة للأمة من عثراتها، ولا خلاص لها مما هي فيه من ويلات التبعية والغثائية، إلا بتغيير نظامها المعرفي، الذي تقوم عليه أنظمتها التربوية والتعليمية والثقافية، فالأنظمة المعرفية القائمة عاجزة، فهي مع وجود ميزات إيجابية فيها، وتحقيق بعض المنافع عن طريقها لا تعدو أن تكون، في هذا، كالخمر والميسر، فيها منافع للناس وإثمها وأضرارها أكبر من خيرها ونفعها.

الأمة اليوم أحوج ما تكون إلى اشتقاق نظام معرفي، تقيمه على هداية القرآن وقيمه وغاياته، ومن ثم إقامة وتطوير أنظمة تربوية تستند إلى هذا النظام المعرفي القرآني، أنظمة أركانها: الإيمان، والعلم، والعمل الصالح. ومثل هذا الأنظمة كفيلة بإخراج الأمة من العداوة والبغضاء إلى المحبة والإخاء، ومن التجزئة والفرقة إلى التعاون والوحدة، ومن الجهل وبلوائه إلى العلم المهتدي ومنجزاته، ومن الهامشية إلى الوسطية، ومن الغثائية إلى الخيرية، ومن الوجود الكمي العاجز إلى الحضور المعرفي والشهادة على الناس. وأكثر من ذلك نقول: إنه ما لم تخرج الأمة المسلمة من ضعفها وفرقتها وهوانها، فلن تخرج الإنسانية من ضلالها وطغيانها، ومن منكرها وفسادها، وصدق الله العظيم حيث يقول: ﴿ظهر الفساد في البر والبحر بما كسبت أيدي الناس﴾[٨] وحيث يقول: ﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾[٩].

وقبل أن نستطرد كثيراً فيؤدي ذلك إلى أن تخطر على بال القارئ توقعات من هذا البحث أكثر من إمكاناته ومما لا تسمح به حدوده، نود أن نبيّن أن هذا البحث المتواضع لا يشكل أجوبة أو دراسة عامة للقضايا المثارة في نفثات قلوبنا السابقة، فهو محدودالهدف، محدود الوسائل، يدور حول ركن واحد من أركان العملية التعليمية-التعلمية، وهذا البُعد هو مؤهلات المعلم وواجباته كما يراها الطلبة، آملين أن يسد ثغرة ولو بسيطة، ويحفز الباحثين الغيورين إلى القيام بدورهم في سد ثغرات أخرى، لتتعاون الجهود وتتكامل، إن شاء الله، حتى يبلغ البناء كماله بإذن الله. وما ذلك على الله بعزيز.

(٢) خلفية الدراسة وأهميتها

بعد أن كانت التربية والتعليم علماً واحداً، أصبحت علوماً وتخصصات كثيرة ومتنوعة، فهناك علم النفس التربوي، ونظريات التعلّم والتعليم، ونظريات المناهج

والتدريس، والتقويم، والادارة التربوية، وتأهيل المعلمين، وغير ذلك كثير مما يساعد على إخراج نظام للتربية والتعليم يحقق أهداف المجتمع وغاياته. ومن التطورات المهمة في نظريات التعلّم والتعليم، تلك التي تؤكد على جعل المتعلم، بدلاً من المعلم، محوراً ومركزاً للعملية التعليمية-التعلمية[10].

إن الإسلام يعلي من شأن العلم والمعلمين والمتعلمين على السواء، والتراث الإسلامي يزخر بتمجيد المعلمين. وخير شاهد على ذلك قول أمير الشعراء أحمد شوقي:

قم للمعلم وفّه التبجيلا ... كاد المعلم أن يكون رسولاً
أرأيت أعظم أو أجل من الذي ... يبني وينشىء أنفساً وعقولاً

وعلى الرغم من ذلك، إلا أن واقعنا يدل على أن مهنة التعليم فقدت مكانة الصدارة التي كانت تحتلها، وأصبحت لا تجتذب في كثير من الأحوال إلا من لا يستطيع ولوج مهنة أخرى؛ هذه هي الحال التي يعبر عنها شاعر آخر، مارس التعليم ولقي من ويلاته وغصّاته ما لم يلق أمير الشعراء، ذلكم هو شاعر فلسطين إبراهيم طوقان الذي يقول:

شوقي يقول وما درى بمصيبتي ... قم للمعلم وفّه التبجيلا
اقعد فديتك لا يكون مبجّلا ... من كان للنشء الصغير خليلا
لو جرّب التعليم شوقي ساعةً ... لقضى الحياة كآبة وعويلا

هذا الحال هو صحيح على عمومه، دون إنكار إستثناءات هنا وهناك، وهو جدير بأن يفتح عيون المهتمين بالتربية والتعليم، ليعملوا على الكشف عن

مسبباته، والأخذ بأسباب علاجه. واكتشاف المُسببات لا يكون إلا بالبحث والدراسة، والأخذ بأسباب العلاج لا يتأتى، بعد الإرادة العازمة على ذلك، إلا بالقدرة القائمة على العلم المبني على البحث والدراسة. ولعل مكانة مهنة التعليم من جهة، ومكانة المعلم من جهة أخرى مترابطتان متداخلتان، وكلاهما متعلق تعلّق سبب ونتيجة، بصفات المعلم ومؤهلاته، وبالتالي بقدرته على القيام بواجباته ومسؤولياته المهنية والاجتماعية.

ومن أهم الأساليب البحثية المتبعة لمعرفة مؤهلات وصفات المعلم المثالي ما يلي:

١. إستقصاء آراء الطلبة فيما يعتبرونه أهم الصفات والمؤهلات في المعلم المثالي.
٢. دراسة ما يقوم بها المعلمون وتحليله إلى عناصر متمايزة.
٣. تحليل السير الذاتية لأمثلة من المعلمين الناجحين.
٤. تحليل السير العملية التعليمية-التعلمية؛ بهدف معرفة الوظائف التي يقوم بها المعلم، ثم تحديد ما تتطلبه هذه من صفات ومهارات.
٥. سؤال ذوي الخبرة ومن هم في مواقع المسؤولية.

وغني عن القول إن أياً من هذه الأنواع من الدراسات لا يكفي وحده، لتحديد المهارات والكفاءات اللازمة في البيئات والأوضاع الاجتماعية المختلفة، دع عنك دراسة واحدة من نوع واحد، إذ لا بد أن تتعدد الدراسات وتتنوع ليصار بعد ذلك إلى استخراج (نماذج) صالحة لصفات المعلم المثالي مؤهلاته. ولما كانت نواتج العملية التعليمية لا تنحصر بالصفات والكفاءات الموضوعية للمعلم،بل تتأثر كذلك بمواقف المتعلمين وتوقعاتهم، كان من المهم استقصاء ما يراه المتعلمون لازماً من

صفات وكفاءات للمعلم المثالي في بيئات اجتماعية متنوعة، وفي ظروف تعليمية مختلفة.

وقد أجرى أحد الباحثين الحاليين (د. محمود رشدان) دراستين على نموذج الدراسة الحالية ومنهجها في الجامعة الإسلامية بماليزيا، لكنه لم ينشر نتائجها بعد، ورأينا أن نجري هذه الدراسة على طلبة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية في السودان، مستفيدين من وجود أحد الباحثين في زيارة علمية هناك (د.عبدالرحمن صالح عبدالله)، وذلك حتى يجتمع لدى المهتمين حصيلة دراسات متعددة، تصلح في مجموعها لاستخراج مبادئ عامة وتطبيقات متنوعة حول موضوعها.

وجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية أسست عام ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، وضم إليها كلية القرآن الكريم التي أسست عام ١٤٠١هـ/١٩٨١م، ومعهد أم درمان العلمي العالي الذي أسس عام ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.وتضم الجامعة حالياً ست كليات هي: كلية القرآن الكريم، وكلية الشريعة، وكلية اللغة العربية، وكلية الدعوة والإعلام، وكلية التربية، وكلية الدراسات العليا. بالإضافة إلى عدد من المعاهد والمراكز، مثل: مركز النيلين للدعوة، ومعهد اللغة العربية، ومركز اللغات والترجمة، ومعهد علوم القرآن.

تهدف الجامعة إلى تأصيل هوية الأمة المسلمة وتأكيدها، من خلال المناهج الدراسية في كليات الجامعة جميعها، وتحرص الجامعة على البحث العلمي في القضايا الاجتماعية المعاصرة وتأهيل أعداد من أبناء السودان والمسلمين عامة للقيام بأعباء بناء مجتمعات إسلامية معاصرة.

تسير الجامعة على نظام السنة الدراسية الكاملة المقسمة إلى فصلين دراسيين مدتهما ثلاثون أسبوعاً. ومن شروط القبول حفظ عشرة أجزاء من القرآن الكريم لكلية القرآن الكريم، وثلاثة أجزاء للكليات الأخرى. ويبلغ عدد الطلبة في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢ أربعة آلاف طالب وطالبة في المرحلة الجامعية الأولى، وستمائة طالب وطالبة في مرحلة الماجستير والدكتوراه، وانتسب للدراسة في الجامعة حوالي ثلاثة آلاف طالب وطالبة[١١].

ولما كانت هذه الجامعة ذات أهداف متميزة ورسالة خاصة؛ لأنها تسعى إلى أسلمة المعرفة في مختلف فروع العلم والتخصصات، والإحاطة بقضايا العصر ومتطلباته من منظور إسلامي، فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب أموراً عديدة يأتي في مقدمتها: وعي أعضاء هيئة التدريس بطبيعة صناعة التربية والتعليم، وقدرتهم على القيام بأداء واجباتهم على أكمل وجه، ومنها أيضاً وعي الطلبة لمكانة المعلم والكفاءات اللازمة له. لذا جاءت هذه الدراسة لاستكشاف مفهوم الطلبة في هذه الجامعة لخصائص المعلم ومؤهلاته وواجباته، مساهمة متواضعة منا في العمل على تطويرها على أسس علمية ودراسات ميدانية. ونأمل أن تكون هذه الدراسة وغيرها سبباً في إعادة النظر في مهنة التعليم، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحتل مكانتها اللائقة بدورها ورسالتها.

(٣) أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء آراء الطلبة في صفات المعلم المثالي ومؤهلاته وواجباته للمراحل الدراسية الثلاث: الأساسية، والثانوية، والجامعية. كما تهدف إلى التعرف إلى موقفهم من مكانة المعلم ومهنة التعليم، ودراسة تأثير عوامل خمسة متعلقة بالطالب، في هذه الآراء، وهذه العوامل هي: عمر الطالب،

وجنسه، وحالته الاجتماعية، والكلية التي يدرس فيها، والمستوى الدراسي. وتسعى لتحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أهم الصفات والكفاءات التي ينبغي أن تكون لدى المعلم في كل مراحل التعليم الثلاث: الأساسي، والثانوي، والجامعي؟

٢- هل يختلف مفهوم الطلبة لصفات المعلم، والكفاءات التي يجب أن يتمتع بها، باختلاف المتغيرات الخمسة التي سبق ذكرها؟

٣- ما أهم الواجبات والأنشطة التي يجب أن يقوم بها المعلم في كل مرحلة من مراحل التعليم الثلاث: الأساسي، والثانوي، والجامعي؟

٤- هل يختلف مفهوم الطلبة للواجبات والأنشطة التي يجب أن يقوم بها المعلم باختلاف المتغيرات الخمسة؟

٥- هل يختلف مفهوم الطلبة لمكانة مهنة التعليم في المجتمع باختلاف المتغيرات الخمسة؟

٦- هل يختلف مفهوم الطلبة لأثر بعض العوامل المؤثرة في أداء المعلم باختلاف جنس الطلبة؟

(٤) منهجية الدراسة

هذه الدراسة ميدانية وصفية موضوعية، ولأجل تحقيق هدفها والإجابة عن أسئلتها، تم تصميم استبانة لهذا الغرض، بعد دراسة كتابات إسلامية وغير إسلامية تتعلق بالتعليم وبالمعلم، وتم إيجاد صدق الاستبانة من خلال عرضها على لجنة تحكيم من المتخصصين، ووجد معامل ثباتها بطريقة ألفا كرونباخ للمجالين الأساسيين في الاستبانة وهما: صفات المعلم، والواجبات التي يقوم بها، وهذان المجالان يشملان على معظم فقرات الاستبانة، وقد كانت قيم معاملات الثبات

المحسوبة في كل مرحلة من مراحل التعليم الثلاث: الأساسي، والثانوي، والجامعي لصفات المعلم كما يلي: (٨٣, ٠)، (٨٧, ٠)، (٨٤, ٠) على الترتيب، وكانت معاملات الثبات لواجبات المعلم في المراحل الثلاث كما يلي على التوالي: (٨٠, ٠)، (٧٩, ٠)، (٧٧, ٠)، وهذه القيم كافية لأغراض هذه الدراسة. ولقد عقد أحد الباحثين (د. عبدالرحمن صالح عبدالله) لقاءً مع خمسة من مساعدي البحث والتدريس بينهم مساعدة واحدة، وشرح لهم طريقة توزيع الاستبانة للحصول على إجابات مستقلة، من عينة عشوائية عنقودية، وقد ضمت العينة (١٤٥) طالباً و(٢٨٠) طالبة. وقد استثني من الدراسة الطلبة المنتسبون لأنهم لا يداومون في الجامعة، كما استثني طلبة الدراسات العليا؛ لأن معظمهم لا يواظب على الحضور إلى الجامعة، كما استثني طلبة السنة الأولى لحداثة التحاقهم بالجامعة. وفي استجابات الطلبة للمجالين الرئيسيين في الدراسة: مجال الصفات والكفاءات، ومجال الواجبات، طلب إعطاء قيمة لكل صفة أو كفاءة أو واجب، حسب أهميته على سلم متدرج يتكون من ست درجات: إبتداء من غير مهمة أبداً ولا داعي لها، وتأخذ هذه الاستجابة قيمة (صفر)، وانتهاءً بـ ذات أهمية كبيرة جداً، وتأخذ هذه الاستجابة قيمة (٥)، وتكون الدرجة (٣) لكل صفة أو كفاءة أو واجب ذات تقدير متوسط. وبعد الحصول على البيانات المطلوبة تم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية: Statistical Analysis System (SAS) لإجراء التحليلات الوصفية والاستدلالية، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية في التحليل:

١) النسب المئوية والمتوسطات.

٢) مربع كاي Chi-Square.

٣) تحليل التباين الأحادي ANOVA.

(٥) الدراسات السابقة

أولاً : التعليم والتعلم في كتابات المسلمين:

عني الإسلام بالعلم عناية فائقة وخاصة، ولاأدل على ذلك من قوله تعالى في الآيات الأولى التي نزلت على محمد، عليه السلام، ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق* خلق الإنسان من علق* اقرأ وربك الأكرم* الذي علّم بالقلم* علّم الإنسان ما لم يعلم﴾ (١٢)، وقد ورد الفعل (عَلِمَ) ومشتقاته في أكثر من (٧٥٠) موضعاً في القرآن الكريم،هذا عدا الألفاظ الأخرى الدالة على العلم، كالقلم، والرّق، والكتاب وغيرها. وكذلك جاءت السنة النبوية تؤكد طلب العلم وتجعله فريضة على كل مسلم، فلا غزو إذاً أن نرى علماء المسلمين يهتمون بالعلوم كافة. وقد صنّف علماء الحديث أبواباً خاصة بالعلم، كما صنّف علماء المسلمين كتباً خاصة بذلك أيضاً.

وليس هنا مجال استعراض مسهب لكتابات علماء المسلمين في باب العلم والتعليم والتعلّم، ويكفينا في هذا المجال أن نشير إلى بعض الأعلام الذين أولوا التعليم والتعلّم عناية خاصة، ويأتى على رأس هؤلاء القابسي القيرواني (ت٤٠٣هـ)، وأبو حامد الغزالي(ت٥٠٥هـ)، وبرهان الإسلام الزرنوجي (ت٥٩٧هـ)، وبدر الدين بن جماعة(ت٧٧٣هـ)، فقد كتب هؤلاء في أخلاق وصفات وواجبات كل من المتعلم والمعلم، واسترشد كل منهم فيما كتب بما استخرجه من معان في هذا الصدد من القرآن الكريم والسنة النبوية، وجاءت كتابات كل منهم متأثرة كذلك بثقافته الخاصة، وأحوال زمانه، والأنظمة المعرفية في عصره. ومن أهم ما أشاروا إليه من صفات المعلم ومؤهلاته ما يلي:

١) الشفقة على الطلبة.

٢) التواضع والورع.

٣) الانقطاع للعلم.

٤) الاختصاص والاطلاع الواسع والخبرة العملية.

٥) صيانة العلم من التزلف.

٦) تجنب كسب العيش بما لا يليق بمهنة التعليم.

٧) عدم الانتقاص من العلوم الأخرى ومن يدرسها.

٨) القدرة على اختيار المنهاج المناسب للطلبة.

أما واجبات المدرس وطرقه في التدريس فقد نبهّوا إلى ما يلي:

١) تقديم الدرس الأكثر أهمية على غيره.

٢) تجنب الجدال وما يحدث الفوضى.

٣) المواظبة على المطالعة والبحث والعبادة.

٤) زجر من أساء الأدب شريطة أن لا يترتب على ذلك مفسدة.

٥) اختبار الطلبة للتعرف إلى مستواهم التحصيلي.

٦) شكر الطلبة الذين يجيبون عن الأسئلة.

٧) الاقتصار على شرح ما يتقنه من علم، وتجنب ما لا يتقنه.

٨) تقديم المبادئ العامة على الفروع.

٩) ترغيب الطلبة في العلم والاجتهاد في طلبه.

ولا يفوت القارئ أن يلاحظ التأثر المباشر بتعاليم الإسلام في مثل هذه الكتابات، ثم يأتي الاختلاف والتنوع بعد ذلك من اختلاف الخلفيات العلمية للعلماء، واختلاف بيئاتهم وعصورهم. ثم إن هذه الكتابات اعتمدت على استقراء

النصوص والتجربة الشخصية والملاحظة؛ ولم تكن مناهج الدراسات الميدانية قد طوّرت في تلك العصور بعد، وقد طوّرت فيما بعد علوم اجتماعية وإنسانية، وطورت مناهج علمية وبحثية لهذه العلوم، وبالتالي فإنه لا يعيب هذه الكتابات السابقة خلوّها مما نألفه اليوم من مناهج للأبحاث، واعتمادها بشكل رئيس علي التوصيف والتقرير، لا على التحليل والمقارنة، إذ لا بد أن يكون لكل عصر علماؤه الذين يبنون على ما قدم أسلافهم، ويقدمون لأحفادهم ما يمكن أن يبنوا عليه بدورهم، فتتواصل عطاءات الأجيال في حلقات متماسكة، ولسان حال كل جيل يقول: ﴿ربنا اغفر لنا ولإخواننا الذين سبقونا بالإيمان﴾ (١٣).

ثانياً: دراسات المسلمين الحديثة:

الدراسات الميدانية في كفاءات المعلمين وواجباتهم التي قام بها مسلمون معاصرون، أو أجريت في المعاهد العلمية الإسلامية، وأتيح للباحثين الاطلاع عليها دراسات محدودة، ونعرض إليها ههنا بإيجاز.

(أ) أجرى فريق من أساتذة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم بماليزيا دراسة شاملة استمرت أكثر من سنتين، ونشرت في ثلاثة مجلدات عام ١٩٨٩م ،لحساب وزارة التربية والتعليم الماليزية حول العلاقة بين مؤهلات المعلم وكفاءته التعليمية، وكانت الدراسة على مرحلتين: الأولى: وقد اشتملت على عينة مكونة من (٢٤٢٣) معلماً ومعلمة من معلمي المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، وعلى عينة أخرى مكونة من (٦٠٢٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس والصف الثامن والصف الثاني عشر، وقدم لكل من العينتين استبانة خاصة بها. وأما المرحلة الثانية: فقد اشتملت على دراسة معمّقة لاثنى عشر معلماً من معلمي المرحلة الثانوية الأولى (التاسع والعاشر). واشتملت الدراسة على مشاهدة هؤلاء المعلمين

أثناء قيامهم بواجباتهم، وإجراء مقابلات معهم حول مهامهم التدريسية وأساليبهم، وبالإضافة إلى ذلك أجريت لطلبة هؤلاء المعلمين امتحانات قبلية وبعدية لقياس تحصيلهم العلمي. وقد بينت نتائج التحليل أنه من وجهة نظر المعلمين تعتبر الخصال الخمسة التالية أهم خصال المعلم الناجح: الشعور بالمسؤولية، والحماس للعمل، والعدالة، والغيرة على الطلبة، والإنسانية:

ومن وجهة نظر المعلمين كذلك اعتبرت الخصال الثلاثة التالية أقل الخصال أهمية للمعلم الناجح: المبادرة والمبادأة، والقدرة على الابداع، والتفكير.

أما أهم الكفاءات التدريسية للمعلم الناجح، من وجهة نظر المعلمين، فقد كانت كما يلي: الوضوح في الشرح، والتحضير الجيد المناسب لقدرات الطلبة، واستخدام الأمثلة والأفكار التي تحفز الطلبة على التعلم، وإشراك الطلبة في التعليم. أما أقل الكفاءات أهمية للنجاح من وجهة نظر المعلمين فقد كانت: تشجيع الطلبة على التقويم الذاتي، والقدرة على مساعدة الطلبة على التفكير المستقل والتحليل والتقويم، ومساعدة الطلبة على تعلم طرق الدراسة الجيدة، وإعطاء الطلبة معلومات عن تقديره لتقدمهم وإنجازهم.

أما بالنسبة لنواتج العملية التعليمية، فقد كانت النواتج التالية هي الأهم من وجهة نظر المعلمين: الانضباط عند الطلبة، وحب الطلبة لبذل الجهد، وعلاقة طيبة بين الطالب والمعلم، وفهم الطلبة لما يشرح المعلم، ونجاح الطلبة في الامتحانات.

فإذا تفحصنا النتائج السابقة نلاحظ ما يلي:

(١) يبدو أن غالبية الخصال و الكفاءات التي يعتبرها المعلمون لازمة للنجاح تتعلق بعملية التدريس وإلقاء الدرس (أي بما يقوم به المعلم في قاعة الدرس).

(٢) يبدو أن أقل الخصال والكفاءات أهمية من وجهة نظر المعلم، تلك التي تتعلق بتنمية قدرات الطالب وشخصيته واستقلاله. ومن المحتمل أن آراء المعلمين هذه تعكس الأوضاع والسياسيات التعليمية القائمة، وأهمية الامتحانات، وما يترتب على نتائجها من جهة، ومن جهة أخرى يبدو أنه مع التقدم الاقتصادي تظهر مشاكل الانضباط والتفلت فتصرف المعلمين عن واجباتهم الأكثر أهمية.

(٣) من المحتمل أن الصفات والكفاءات التي لا تتوافر في المستجيبين من المعلمين هي التي لا تعطى أهمية كبيرة، وهي كذلك أصعب في تقديرها وملاحظتها.

أما الطلبة فقد اعتبروا أن الخصال والكفاءات التالية هي الأهم في المعلم الناجح: سعة الاطلاع، والشعور بالمسؤولية، وتحفيز الطلبة على التعلم، وإتقان المادة العلمية، والعدل بين الطلبة. وأهم نواتج التعليم الناجح من وجهة نظر الطلبة كانت: النجاح في الامتحانات العامة، وتنمية شخصيات الطلبة وأخلاقهم. أمّا أقل الصفات أهمية فكانت موقف الاحترام من الطلبة، وتشجيع الطلبة على النقد والتقويم الذاتي. ومع أن هناك تناقضاً ظاهراً إلا أن النتائج تؤكد أن ما يعتبره المعلمون والطلبة مهماً في نجاح العملية التعليمية تفرضه سياسيات وأوضاع من خارج أنفسهم، ويبدو أن هناك شعوراً بعدم القدرة على تغييرها، وبالتالي لا بد من الرضوخ لها والتعايش معها.

(ب) دراسة عايش زيتون وعبدالله منيزل (١٩٩٢)

أجرى عايش زيتون وعبدالله منيزل من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية عام ١٩٩٢م، دراسة تبحث في العوامل المؤثرة في تقويم الطلبة لأداء

عضويه هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، واتبع الباحثان أسلوب الاستقصاء عن آراء الطلبة عن طريق استبانة خاصة. وكانت العينة عنقودية، وضمتا (٧٨) طالباً و(١٥٩) طالبة من تخصصات مختلفة، وكان من نتائج الدراسة ما يلي:

١) عضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنية يؤدي واجبه التدريسي بحده الأدنى الذي تتوقعه منه الجامعة.

٢) الصفات والكفاءات المرغوبة في عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة كانت ما يلي: الإعداد الجيد، والالتزام بموضوع المادة، والثقة بالنفس، والأسلوب التدريسي الشيّق، واحترام الطلبة، والاهتمام بتنمية التفكير العلمي.

٣) من الصفات التي نالت أهمية متدنية نسبياً ما يلي: إتاحة فرصة الحوار والمناقشة، والتركيز على أسئلة الحفظ، والاهتمام بمشاكل الطلبة التعليمية، وتضمين المحاضرات تطبيقات عملية.

٤) وجد أن مستوى تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس لا يختلف باختلاف الجنس والمستوى التعليمي والتخصص والمعدل التراكمي للطالب.

ومن استنتاجات الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي عند أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية متدن، وأن الدافعية للإجادة في التدريس منخفضة، خاصة وأن متطلبات الترقية العلمية تعتمد على الأبحاث بشكل رئيس، وأن عضو هيئة التدريس لا يتفرغ لواجباته في الجامعة.

أما ما وجدته الدراسة من عدم تأثر مستوى تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس بالجنس، والمستوى التعليمي، والتخصص، والمعدل التراكمي، فهو مما

تعززه دراسات أخرى، ولعل هذا يضعف حجة أولئك الذين يعارضون اشتراك الطلبة في تقويم أعضاء هيئة التدريس، بدعوى أن هذه العوامل، أو تفاعلاتها تشوه عملية تقويم الطلبة وتنقص من فائدتها.

(ج) دراستا محمود رشدان في الجامعة الإسلامية العالمية ١٩٩٢م و ١٩٩٣م

أجرى محمود رشدان دراستين حول صفات المعلم الأمثل وواجباته على طلبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا؛ الأولى أجريت على طلبة دبلوم التربية، واستخدم فيها استبانة على غرار الاستبانة التي استخدمت في البحث الحالي. وطبقت هذه الاستبانة على (٣٥٢) طالباً وطالبة من مجموع طلبة الدبلوم البالغ عددهم (٤١٢) طالباً وطالبة. وقد أظهرت الدراسة أن أهم صفات المعلم المثالي وكفاءاته في المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر هؤلاء الطلبة، كانت مرتبة على النحو التالي: الأمانة، والاستقامة الخلقية، والإدارة الجيدة للصف، وحب التعليم، والعدالة مع الجميع، والإبداع، والقدرة على التعبير والاتصال.

أما الصفات والكفاءات الأهم في المرحلة الثانوية فكانت مرتبة على النحو التالي: الأمانة، والاستعداد الجيد للدرس، والاستقامة الخلقية، والقدرة على التعبير والاتصال، والإدارة الجيدة للصف، وإتقان المادة العلمية، والعدالة بين الطلبة.

أما بالنسبة لصفات المعلم المثالي وكفاءاته في المرجلة الجامعيّة، فكانت مرتبة على النحو التالي:

إتقان المادة العلمية، والأمانة، والاعداد الجيد للدرس، والاستقامة الخلقية، والقدرة على التعبيروالاتصال، والعدالة بين الطلبة والابداع وسعة الخيال.

ويلاحظ أن خمس صفات وكفاءات حافظت على مكانتها مع اختلاف بسيط في الترتيب في المرحلتين الابتدائية والثانوية، وكذلك حافظت هذه الصفات على وجودها في أهم سبع صفات وقدرات في المرحلة الجامعية، كما يلاحظ أن صفات الأمانة، والاستقامة الخلقية، والعدالة، مهمة من وجهة نظر الطلبة، خاصة في المرحلة الابتدائية، علماً بأن إتقان المادة العلمية لم يكن شرطاً مهماً جداً من وجهة نظر هؤلاء الطلبة. أما من حيث الواجبات والأنشطة التي يجب أن يقوم بها المعلم المثالي في المراحل الثلاث كان ترتيبها على النحو التالي:

المرحلة الابتدائية:

التدريس، والتأديب، وتنظيم نشاطات لا صفية، والقيام مقام الوالدين والصديق، والتقويم، والاشتراك في اللجان المدرسية، وتطوير المناهج. هذا ولم تنل إلاّ الواجبات الأربعة الأولى متوسطاً حسابياً أكثر من (٣)، ولم يتجاوز أي منها (٣,٧٦)، ولهذا دلالة خطيرة من حيث النظر إلى أهمية التدريس في المرحلة الابتدائية التي يبدو أنها تعتبر ليست ذات أهمية كبيرة.

المرحلة الثانوية:

التدريس، والتأديب، وإرشاد الطلبة، وتقديم النصح للطلبة، وتنظيم نشاطات لا صفية، والقيام مقام الوالدين والصديق، والتقويم، والاشتراك في اللجان المدرسية. وقد حصل كل من هذه الواجبات على متوسط حسابي أعلى من (٣).

المرحلة الجامعية:

إجراء الأبحاث، وحضور المؤتمرات العلمية، وإعطاء محاضرات عامة، والقيام بمسؤوليات قيادية في مشاريع المجتمع، وتطوير المناهج، والتدريس،

وإرشـاد الطلبـة وتقـديم النصح لهم. وقد حصل كل من هذه الواجبـات على مـتـوسط حسابي أعلى من (٣). ومن الجدير بالملاحظة أن واجب التدريس لم يأت إلا في الترتيب السادس بين الواجبات، ولقد سبقه في الأهمية، من وجهة نظر الطلبة، أعمال تعتبر من حيث الاعتبار الأكاديمي -الوظيفي، مهمات ثانوية، مثل إعطاء محاضرات عامة، والقيام بمسؤوليات اجتماعية، ولعل هذا يعكس مرة أخرى حكم الطلبة على ما هو واقع، أي عدم إعطاء التدريس الأهمية الكبيرة من قبل الأساتذة في الجامعة، ولا شك أن هذا ينعكس سلبياً على مستويات التدريس والتحصيل العلمي.

أما دراسة رشدان الثانية (١٩٩٣) فقد طبقت على عينة تمثل طلبة الجامعة. وجاءت نتائجها مشابهة للدراسة الأولى، مع اختلاف بسيط بين الكليات والتخصصات المختلفة.

ثالثاً: الدراسات الغربية الحديثة:

استعرض محمود رشدان في دراسة سابقة[١٤] الدراسات الغربية حول هذا الموضوع، بمافي ذلك استقصاء آراء الطلبة، واستقصاء عمداء كليات التربية، ومن هم في مواقع المسؤولية. وقد نشرت مئات الدراسات الغربية المتعلقة بالموضوع، وكانت هذه الدراسات قد بدأت منذ أوائل القرن التاسع عشر، وتتابعت حتى يومنا هذا، ومن أهم ما يلاحظ في الدراسات الأمريكية، التطورات والتغيرات الكبيرة التي حصلت على ما يعتبره الطلبة صفات ضرورية للمعلم المثالي، وواجبات ينبغي أن يتصدى لها، وكذلك التطور العلمي الكبير في مناهج البحث وتنوعها. ويلاحظ على نتائج تلك الدراسات، الاختلاف البين مع نتائج الدراسات التي أجراها علماء مسلمون. ومن أهم هذه الاختلافات ما يتعلق بصفات الأمانة والاستقامة الخلقية،

وظهور صفات أخرى كصفة المرح والدعابة التي احتلت مركزاً متقدماً في الدراسات الغربية، بينما كانت في المراتب الأخيرة في كل من ماليزيا والسودان. ومن جهة أخرى، هناك صفات وواجبات مشتركة بين نتائج الدراسات الغربية والدراسات التي أجراها علماء مسلمون، ومن أهمها: إتقان المادة العلمية، والتحضير الجيد للدرس، ومعرفة أساليب التدريس، والاطلاع على الجديد في التخصص.

(٦) نتائج الدراسة

(أ) مفهوم الطلبة وآراؤهم في صفات المعلم المثالي وكفاءاته:

أدرج في هذه المجموعة (٢١) صفة وكفاءة، وطلب من الطلبة تعيين قيمة لأهميتها على سلم متدرج من (صفر) إلى (خمسة)، وقد حسب المتوسط الحسابي لكل صفة أو كفاءة من استجابات الطلبة للمراحل التعليمية الثلاث، ويبين الجدول رقم (١) أدناه أهم سبع صفات وكفاءات لكل مرحلة من مراحل التعليم مرتبة حسب أهميتها:

جدول رقم (١)

أهم سبع صفات وكفاءات المعلم المثالي في المراحل التعليمية الثلاث

الترتيب	مرحلة التعليم الأساسي		مرحلة التعليم الثانوي		مرحلة التعليم الجامعي	
	الصفة/الكفاءة	المتوسط الحسابي	الصفة/الكفاءة	المتوسط الحسابي	الصفة/الكفاءة	المتوسط الحسابي
١	الأمانة	٤,٨٦	التقوى وخشية الله	٤,٥٨	التقوى وخشية الله	٤,٨٨
٢	التقوى وخشية الله	٤,٨٤	الأمانة	٤,٧٩	الأمانة	٧٦,٤
٣	العدل بين الطلبة	٤,٧٣	الاستقامة	٤,٧٢	الاطلاع على الجديد في مجال التخصص	٤,٧١
٤	الاستقامة الخلقية	٤,٧٢	إتقان المادة العلمية	٤,٦٣	الاستقامة الخلقية	٤,٧٠
٥	إتقان المادة العلمية	٤,٦٧	العدل بين الطلبة	٤,٤٩	إتقان المادة العلمية	٤,٥٩
٦	العطف على الطلبة	٤,٦٣	حب التدريس	٤,٤٣	احترام الطلبة	٤,٥٠
٧	تشجيع الطلبة على التنافس العلمي	٤,٥٨	تشجيع الطلبة على التنافس العلمي	٤,٤١	حب التدريس	٤,٣٣

يُلاحظ من استعراض القائمة السابقة، أن الصفات والكفاءات المطلوبة للمعلم المثالي، في نظر الطلبة، تكاد تكون متطابقة للمرحلتين الأساسية والثانوية، ويتصدر هذه الصفات والكفاءات: التقوى، والأمانة، كما يُلاحظ أن خمساً منها تمثل صفات شخصية، وواحدة فقط تمثل أسلوباً تعليمياً، وواحدة أخرى تمثل كفاءة

مهنية، وقد بقيت معظم هذه الصفات سائدة في مرحلة التعليم الجامعي، مع إعطاء كفاءة الاطلاع على الجديد في التخصص مركزاً متقدماً بين الصفات والكفاءات. ويُلاحظ أيضاً أن الصفات المرغوبة، من وجهة نظر الطلبة، صفات معيارية، فهي تمثل منظومة من القيم التي تعكس التصور الإسلامي، وهذه نتيجة تعززها الدراسات الأخرى في بيئات ثقافية واجتماعية مغايرة. وإذا ما اعتبرنا أن أية صفة أو كفاءة تحصل على متوسط حسابي يقل عن (٣) تعتبر غير مهمة، في نظر الطلبة،نجد أنه من بين (٢١) صفة وكفاءة مختلفة، لم تنل إلا صفة واحدة متوسطاً يقل عن (٣) في مرحلة التعليم الأساسي، وهي تقبل الآراء التي تخالف رأيه حيث كان متوسطها الحسابي (٢,٨٦). ويبدو أن الثقافة والقيم السائدة لا تتوقع أن يكون للطالب في المرحلة الابتدائية رأي يخالف رأي المعلم، فرأي المعلم هو رأي الطالب، وإذا ما صح الاستنتاج،فإنه يضع عقبات في وجه التنشئة السليمة. فإذا لم يتعلم الطالب التفكير الذي يقود إلى رأي، ثم يتعلم التعبير عنه في المرحلة الابتدائية، فإنه سيصعب عليه أن يتعوّد على ذلك فيما بعد.

وفي المرحلة الثانوية نجد متوسط صفة المرح والدعابة (٢,٧٠)، ونجد في مرحلة التعليم الجامعي أن متوسط صفة العطف على الطلبة (٢,٤٧)، ومتوسط المرح والدعابة (٢,٣٧)، بينما يشير عدد من الدراسات الأمريكية إلى أن الطلبة هناك يعتبرون المرح والدعابة من بين أهم سبع صفات للمعلم المثالي، ومرة أخرى تؤكد مثل هذه النتائج أهمية البعد الثقافي في التربية والتعليم. ولعل الطلبة في جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية-وكذلك الحل في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا- يعتبرون أن مقام المعلم ينتقص منه المرح والدعابة، ولا يليق له إلا الجدية في كل شيء. ولا غرور بعد ذلك أن نرى كثيراً منهم يشكو من الملل والسآمة، ولا يضع مهمة التدريس في الأولويات الأولى لأستاذ الجامعة، ومن

المفارقات الأخرى التي تعزز مثل هذا الاستنتاج، أنه عندما سئل الطلبة عما إذا كان المعلم الذي أفادهم أكثر من غيره هو نفسه المعلم الذي يكنّون له المودة والتقدير، كانت إجاباتهم كما يبينها جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

النسب المئوية للمعلم الأكثر فائدة المعلم الأكثر مودة

المرحلة	المعلم الأكثر فائدة	المعلم الأكثر مودة
مرحلة التعليم الأساسي	٥٦.٧٦٪	٥١.٥٨٪
مرحلة التعليم الثانوي	٢٦.٧٩٪	٢٨.٤٢٪
مرحلة التعليم الجامعي	١٤.٣٢٪	١٥.٧٩٪
غير ما ذكر	٢.١٣٪	٤.٢١٪

يلاحظ من هذا الجدول أن ثمة تلازماً بين استفادة الطالب من المعلم، وبين المودة والاحترام المتبادل بينهما، وأن مثل هذا المعلم على الأغلب، يكون في المرحلة الابتدائية، وأقل الاحتمالات أن يكون في الجامعة، وهذه نتيجة مشابهة لنتائج دراسة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. وهي تتطلب نظراً أعمق، ودراسة أخرى تبحث في طبيعة هذه الظاهرة، وأسبابها ومدلولاتها؛ إذ إنها توحي بأن الجامعة أقل المراحل الدراسية فائدة وأقلها قدرة على التربية، فإن كانت هي كذلك، ألا تستدعي هذه الحال تغييرات جذرية وشاملة في مناهج الجامعة، وسياساتها في التوظيف، والترقية وأساليب التقويم، وغير ذلك من أمر؟!

(ب) أثر المتغيرات الخمسة على رأي الطلبة في صفات المعلم المثالي وكفاءاته:

كان تأثير هذه المتغيرات، على أحكام وآراء الطلبة حول صفات المعلم المثالي وكفاءاته قليلاً، وفي معظم الحالات لا يتناول أكثر من صفتين، وقد كان تأثير الجنس، والحالة الاجتماعية أكبر من تأثير العوامل الأخرى. وعلى سبيل المثال، فقد وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقدير أهمية صفة **احترام الطلبة**، لصالح الإناث على الذكور من جهة، ولصالح العُزّاب وفئة غير ذلك على المتزوجين من جهة أخرى. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على تقدير أهمية صفة **الحزم والدقة** لصالح فئة المتزوجين على غيرهم، كما أن فئة العزاب أعطت تقديراً أعلى **لصفة تقوى الله وخشيته** من فئة المتزوجين، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير **قيم تقبل الآراء المخالفة**، وصفة **حفز الطلبة**، وصفة **الإصغاء** إلى الطلبة، ولصالح كلية اللغة العربية وكلية القرآن الكريم على كلية الشريعة. وتشير بعض هذه الفروق إلى احتمال الاختلاف في تصور الأهداف التربوية والتعليمية نتيجة الاختلاف في المناهج وطرق التدريس السائدة في هذه الكليات.

(ج) مفهوم الطلبة للواجبات والأنشطة التي يجب أن يقوم بها المعلم:

أدرج تحت هذا العنوان (١٤) واجباً ونشاطاً، وطلب من الطلبة إعطاء قيمة لكل منها حسب أهميّتها تتراوح ما بين صفر وخمسة، والجدول رقم (٣) يبين اختيار الطلبة لأهم سبعة واجبات وأنشطة لمراحل التعليم الثلاث.

يلاحظ أنه في المرحلة الأساسية، نالت خمسة واجبات فقط متوسطاً يزيد عن (٣) وهو ما اعتبرناه حداً فاصلاً لاعتبار النشاط مهماً، بينما تحقق معيار الأهمية في مرحلة التعليم الثانوي في عشرة من الواجبات والنشاطات. ويلاحظ تكرار ثلاثة واجبات في المرحلة الثانوية والأساسية، وهي: الاهتمام بضبط السلوك، والتدريس، والتقويم، وإجراء الاختبارات.

وفيما يتعلق بالواجبات في مرحلة التعليم الجامعي، فقد تحقق معيار الأهمية في تسعة واجبات، وبقيت خمسة دون المعيار المطلوب، ولا يوجد واجبات مشتركة بين مرحلة التعليم الجامعي ومرحلة التعليم الأساسي، في الواجبات الخمسة الأكثر أهمية.

جدول رقم (٣)

أهم سبعة واجبات وأنشطة مرتبة حسب أهميتها في نظر الطلبة للمراحل الدراسية الثلاث

الترتيب	مرحلة التعليم الأساسي		مرحلة التعليم الثانوي		مرحلة التعليم الجامعي	
	الصفة/الكفاءة	المتوسط الحسابي	الصفة/الكفاءة	المتوسط الحسابي	الصفة/الكفاءة	المتوسط الحسابي
١	الاهتمام بضبط السلوك	٤.٣٧	الاهتمام بضبط السلوك	٣.٨٤	إلقاء محاضرات عملية	٤.٣٧
٢	توجيه الطلبة	٤.٢٣	التدريس	٣.٦١	الإسهام في تطوير المناهج	٤.٢٣
٣	التدريس	٣.٧٣	تطوير برامج تتعلق بالمجتمع	٣.٤٩	تطوير برامج تتعلق بالمجتمع	٤.١٩
٤	التقويم وإجراء الاختبارات	٣.٥٦	التقويم وإجراء الاختبارات	٣.٤١	حضور المؤتمرات التربوية	٣.٨٢
٥	الإشراف على الأنشطة المرافقة	٣.٥٠	حضور المؤتمرات التربوية	٣.٢٩	الاشتراك في اللجان التربوية	٣.٦١
٦	الإسهام في تطوير المناهج	٢.٨١	الإسهام في تطوير المناهج	٣.٣٦	التدريس	٣.٥٨
٧	حضور المؤتمرات التربوية	٢.٨١	توجيه الطلبة	٣.٣٣	تقديم المشورة للقطاع الخاص	٣.٤٨

ومن الملاحظ أن واجب التدريس تراجع في المرحلة الجامعية إلى الرتبة السادسة، واعتبر نشاط المساهمة في تطوير برامج مجتمعية، وإلقاء محاضرات علمية عامة أكثر أهمية، ومن جهة أخرى، فإن نشاط البحوث العلمية والتأليف لم يأت إلا في المرتبة الثامنة، وهناك شبه كبير بين هذه النتائج ونتائج دراسة رشدان في الجامعة الإسلامية العالمية باستثناء ترتيب **إجراء البحوث**، فقد جاء في دراسة الجامعة الإسلامية على رأس واجبات أستاذ الجامعة كما يراها الطلبة، ولعل هذا يعكس مستوى النشاط البحثي في كل من الجامعتين، وما يُعطى له من أهمية. ولعل جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية تعيد النظر في مناهجها وما تدرسه من مساقات تتعلق بالبحث العلمي، ليتدرب الطلبة على المهارة، وليطلعوا على أهم الأبحاث المتعلقة بتخصصاتهم.

(د) أثر المتغيرات الخمسة على رأي الطلبة في الأهمية النسبية للواجبات والأنشطة:

للإجابة عن السؤال المتعلق بتأثير كل متغير من المتغيرات الخمسة على تقديرات الطلبة لأهمية الواجبات والأنشطة المختلفة للمعلم، استخدم أسلوب تحليل التباين الأحادي، لكل متغير من المتغيرات المستقلة في الدراسة، على كل واجب من واجبات المعلم وأنشطته الواردة في أداة الدراسة، وذلك في كل مرحلة من مراحل التعليم الثلاث.

وفيما يتعلق بأثر متغير الكلية التي يدرس بها الطالب، أي التخصص، على تقديرات الطلبة لأهمية واجبات التعليم في المرحلة الأساسية، فقد دلت نتائج تحليل التباين على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واجب واحد هو: **التأليف وكتابة البحوث العلمية**؛ إذ كانت قيمة الإحصائي (ف) لهذا المتغير هي (٣,٥١)

وهي ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥)، كما بينت نتائج المقارنات البعدية للمتوسطات على هذا الواجب أن مصدر دلالة الفروق المشار إليها هو بين متوسط تقديرات طلبة اللغة العربية (٢.٠٤)، ومتوسط تقديرات طلبة الدعوة والإعلام (٠.٩٥)، ولصالح طلبة اللغة العربية. أما في مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي: فلم تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الكلية. ومع أنه ليس من السهل الوصول إلى استنتاجات مؤكدة حول هذه النتيجة، إلا أنه من الملفت للنظر أن يكون أقل الطلبة تقديراً لأهمية البحوث العلمية والتأليف هم طلبة كلية الدعوة والإعلام، والمؤمل أن لا يكون هذا الفرق نتيجة اعتبار أن مواصفات الدعوة وأساليبها المناسبة معروفة، حيث كتب فيها وأسهب المعاصرون والأوائل، وبالتالي لا حاجة لإضاعة وقت إضافي لهذا الغرض، إذ كثيراً ما يقتصر مفهوم الدعوة والإعلام، عند بعض الوعاظ والإعلاميين على الخطابة، والكلام بالمشافهة وجهاً لوجه، ومن ثم فلا بد من متابعة دراسة هذه النتيجة؛ للتحقق من صحتها أولاً، ومن دلالاتها ثانياً.

وأما بالنسبة للمتغيرات الأربعة الأخرى وهي: العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والمستوى الدراسي، وبعد النظر في المقارنات البعدية على المتوسطات الحسابية للواجبات، فقد تبين أنه باستثناء متغير الجنس ولمرحلة التعليم الجامعي، لم تنتج المتغيرات الأخرى فروقاً ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥) إلا في واجبين أو ثلاثة، مما يجعلنا نميل إلى إهمال هذه الفروق، إلا إذا دلت دراسات أخرى على تكرارها بأنماط متشابهة. أما فيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد ظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على أي من واجبات المعلم، تعزى لهذا المتغير في مرحلة التعليم الأساسي. أما في مرحلة التعليم الثانوي: فقد

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥)، في تقديرات الطلبة لأهمية ثلاثة من واجبات المعلم، تعزى لجنس الطلبة وهذه الواجبات هي: الاهتمام بضبط سلوك الطلبة، والإسهام في تطوير المناهج وتقديم المشورة للشركات الخاصة. وتبين كذلك أن هذه الفروق كانت لصالح الإناث؛ لأن متوسطات تقديراتهن لأهمية هذه الواجبات فاقت نظيراتها لدى فئةالذكور، كذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥)، في تقديرات الطلبة لأهمية سبعة من واجبات المدرس في مرحلة التعليم الجامعي هي: التدريس، والاهتمام بضبط سلوك الطلبة، والإشراف على الأنشطة المرافقة، والقيام بأعباء إدارية والاشتراك في اللجان التربوية، وحضور المؤتمرات التربوية، وتطوير برامج تتعلق بالمجتمع. وكما هو الحال في مرحلة التعليم الثاني، فقد كانت هذه الفروق جميعها لصالح فئة الإناث باستثناء واجب التدريس، حيث كان الفرق في تقدير هذا الواجب لصالح فئة الذكور؛ إذ كان متوسط تقديرهم لأهمية التدريس (٣,٨٩)، بينما كان تقديرالإناث (٣,٤٥). كما يمكن أن نلاحظ أيضاً أن الواجبات التي ظهرت لها دلالة إحصائية كانت مختلفة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي، باستثناء واجب واحد مشترك هو: الاهتمام بضبط سلوك الطلبة.

ويمكن أن تستنتج أن الإناث والذكور في الجامعة ينظرون إلى التعليم الجامعي بطريقتين مختلفتين، ولدى كل منها مجموعة من المفاهيم عن التعليم الجامعي وواجباته، مما يستدعي دراسة أخرى تركز على هذا المتغير، وتنظر في متطلباته إن أظهرت هذه الدراسات تكرار ظهور هذه الفروق وبهذا المستوى.

(هـ) تقديرات الطلبة لمكانة مهنة التعليم بين المهن الأخرى في المجتمع:

يبين جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لأهمية المهن المختلفة في المجتمع، وترتيب هذه المهن تنازلياً حسب أهميتها، ويلاحظ أن مهنة التعليم في المراحل دون الجامعة جاءت في الترتيب الخامس، وجاء في المرتبة الأولى مهنة الوّعاظ، ومهنة الطب في المرتبة الثانية، ومع أن مهنة الوعظ، متعلقة بمهنة التعليم كما هي بطبيعة الحال مهنة أساتذة الجامعة، إلاّ أنه إذا جمعنا هذه النتيجة مع ملاحظة أن واجب التدريس جاء في المرتبة السادسة لمرحلة التعليم الجامعي نلاحظ أن مهنة التعليم، وبغض النظر عن المرحلة الدراسية، سبقها في أذهان طلبة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، مهن أخرى من حيث الأهمية، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراستي الجامعة الاسلامية العالمية في ماليزيا؛ حيث جاءت مهنة التعليم في المرتبة الأولى بين المهن. وقد تكون تقديرات طلبة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية لمهمة الواعظ نابعة من إدراك عميق لأهمية الوعظ في العصر الحديث.وربما كان مفهوم الوعظ لديهم أكثر شمولية من مفهوم الوعظ لدى طلبة الجامعات العصرية. ويلاحظ أن المهن الواردة في الدراسة باستثناء ثلاث منها هي مهنة المحاماة، والإنتاج السينمائي، والموسيقى والغناء، نالت تقديرات أعلى من (٣).

جدول رقم (٤)

قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لأهمية المهن المختلفة بالنسبة للمجتمع وترتيب هذه المهن

الرتبة	أصحاب المهن	المتوسط	الرتبة	أصحاب المهن	المتوسط
١	الوعاظ	٤,٨٢	١١	الكتّاب	٤,٠٨
٢	الأطبّاء	٤,٧٣	١٢	فنيو الآلات والمختبرات	٤,٠٦
٣	أساتذة الجامعات	٤,٦٤	١٣	الإداريون	٣,٩٢
٤	العلماء في مختلف فروع المعرفة	٤,٦٢	١٤	موظفو الخدمة المدنية	٣,٦٦
٥	المعلمون في التعليم العام	٤,٥٥	١٥	المحاسبون	٣,٥٢
٦	الممرضون	٤,٤٢	١٦	رجال السياسة	٣,٤٦
٧	ضبّاط الجيش	٤,٢٤	١٧	رجال الأعمال	٣,٣٦
٨	المهندسون	٤,٢٤	١٨	المحامون	٢,٢٨
٩	الإعلاميون	٤,٢٠	١٩	منتجو الأفلام السينمائية	١,٤٣
١٠	الصيادلة	٤,١٠	٢٠	الموسيقيون والمطربون	١,١٥

ولمعرفة ما إذا كانت تقديرات الأفراد لأهمية مهنة التعليم تختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية باختلاف المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي لأثر هذه المتغيرات على تقديرات الطلبة لأهمية هذه المهنة. وجدول رقم (٥) يبين نتائج هذا التحليل

جدول رقم (٥)

قيم المتوسطات ونتائج تحليل التباين الأحادي لأثر كل متغير من

متغيرات الدراسة الخمسة على تقديرات الطلبة لأهمية مهنة التعليم

المتغير	المتوسطات في مستويات المتغير المستقل*				قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	١	٢	٣	٤		
العمر	٤.٨٨	٤.٥٦	٤.٤٧	–	٠.٨٩	٠.٤١
الجنس	٤.٤٥	٤.٥٩	–	–	٢.٢٥	٠.١٣
الحالة الاجتماعية	٤.٤٦	٤.٥٦	٤.٥٤	–	٠.١٤	٠.٨٧
الكلية	٤.٧١	٤.٤٩	٤.٦١	٤.٧١	١.٣١	٠.٢٧
المستوى الاجتماعي	٤.٥٥	٤.٥٩	٤.٤٧	–	٠.٢٥	٠.٧٨

يتبين من هذا الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥)
في تقديرات الطلبة لأهمية مهنة التعليم، يمكن عزوها إلى أي متغير من متيغرات

مستويات المتغيرات المستقلة هي كما يلي:

العمر: ١) أقل من ٢٠ سنة ٢) ٢٠-٢٥ سنة ٣) أكثر من ٢٥ سنة

الجنس: ١) ذكور ٢) إناث

الحالة الاجتماعية: ١) متزوج ٢) أعزب ٣) غير ذلك

الكلية: ١)القرآن الكريم ٢) الشريعة ٣) اللغة العربية
٤) الدعوة والإعلام

المستوى الدراسي: ١) سنة ثانية ٢) سنة ثالثة ٣) سنة رابعة

الدراسة المستقلة الخمسة، حيث أن قيم الإحصائي (ف) المناظرة لهذه المتغيرات، لم تصل إلى مستوى الدلالة المطلوب. وهذا يعني أن تقديرات أفراد الدراسة لأهمية هذه المهنة، جاءت متقاربة إلى الحد الذي يمكن معه القول إن تقديراتهم كانت واحدة بغض النظر عن أي من العوامل الخمسة. وتجدر الإشارة هنا إلى أننا قد أجرينا تحليلات مماثلة للمهن الأخرى الواردة في الجدول السابق رقم (٤)،إلا أننا لم نثبتها هنا من أجل الاختصار، ولضعف صلتها بالموضوع.

(و) أثر بعض العوامل المؤثرة في أداء المعلم وتقدير هذا الأثر بين الذكور والإناث في عينة الدراسة:

لمعرفة تأثير جنس الطلبة في عينة الدراسة على تقديرهم لأهمية بعض العوامل الأخرى، مثل: العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية للمعلم، على كفاءته التعليمية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة على فقرات الاستبانة التي تمثل العوامل المؤثرة في أداء المعلم، وفقاً لجنس الطلبة. كذلك حسبت قيم الإحصائي مربع كاي (χ^2)، لمعرفة ما إذا كانت استجابات الذكور مستقلة عن استجابات الإناث على العوامل المؤثرة في أداء المعلم، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة مربع كاي لفحص فرضية استقلال الاستجابة على عامل عمر المعلم في مرحلة التعليم الأساسي حسب متغير جنس الطلبة، كانت (٩.٠٩)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية (α < ٠.٠٥)، وهذا يعني أن نمطي الاستجابة للذكور والإناث متشابهان؛ أي أن نمط تفضيلات الذكور لعمر المعلم في مرحلة التعليم الأساسي لا يختلف أختلافاً جوهرياً عن نمط تفضيلات الاناث لهذا العامل. وتنسحب هذه النتيجة على تفضيلات الطلبة لعمر المعلم في المرحلة الثانوية، حيث كانت قيمة الإحصائي مربع كاي (١٣.٧٥)، وهي ليست ذات دلالة

إحصائية (α = ٠,٠٥). وقد اختلف الأمر في مرحلة التعليم الجامعي، فقد كانت قيمة الإحصائي مربع كاي (١٥.٣٧) وهي ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥)، وهذا يعني إن هناك علاقة بين جنس الطلبة، وتفضيلاتهم لعمر المدرس في مرحلة التعليم الجامعي، وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي اتضح أن الاختلافات في استجابات فئة الذكور كانت كبيرة نسبياً في بعض الفئات العمرية للمدرسين وخصوصاً في فئة العمر (٣٠-٣٤). ففي هذه الفئة العمرية وقعت للذكور (١٤) استجابة تشكل ما نسبته (١١,٦٪) تقريباً من مجموعة الذكور، بينما وقعت للإناث (١٧) استجابة، وهي تشكل ما نسبته (٧٪) تقريباً من مجموعة الإناث، وكذلك الحال في الفئة العمرية التالية (٣٥-٣٩).

أما عن أنماط التفضيلات العامة لأفراد الدراسة بغض النظر عن جنسهم، فتشير النتائج إلى أن تفضيلات أفراد الدراسة لعمر المعلم في مرحلة التعليم الأساسي، قد وقع معظمها في فئتي العمر (٢٥-٢٩)، حيث اختار هذه الفئة (٢٥.١٣٪) من أفراد الدراسة، وفئة العمر (٣٠-٣٤) سنة حيث اختارها (١٩.٥٤٪) من أفراد الدراسة، وفي مرحلة التعليم الجامعي كانت فئتي العمر الأكثر تفضيلاً هما: فئة العمر أكثر من (٤٠) سنة (٣٥.٩٣٪) وفئة العمر (٣٥-٣٩) سنة (٢٣.٠١٪). ويلاحظ أن الطلبة على وجه العموم يفضلون المعلم الأكبر سناً انتقالاً من مرحلة التعليم الأساسي، إلى مرحلة التعليم الثانوي، فإلى مرحلة التعليم الجامعي. كما تجدر الإشارة إلى أن نسبة لا بأس بها قد اختارت استجابة أن لا علاقة بين عمر المعلم والمرحلة التي يدّرس فيها، وقد كانت هذه النسب في مراحل التعليم: الأساسي، والثانوي، والجامعي (١٨.٠٢٪)، (١٤.٩١٪)، (٢٧.٩٥٪) على الترتيب.

وأما عن علاقة تفضيلات الطلبة لجنس المعلم الذي يختارونه لتعليم البنين والبنات في مراحل التعليم المختلفة، فقد تبين أن قيم مربع كاي، كانت ذات دلالة

إحصائية (α < ٠,٠٥)، باستثناء قيمة واحدة هي القيمة المرتبطة بمرحلة التعليم الثانوي/بنين؛ وهذا يعني أنه باستثناء الحالة المشار إليها، فإن تفضيلات أفراد الدراسة لجنس المعلم لم تكن مستقلة عن جنسهم؛ أي أن هذه التفضيلات تختلف عندالذكور عنها عند الإناث اختلافاً جوهرياً، وإذا نظرنا إلى اختيارات كل من الجنسين لجنس المعلم في مراحل التعليم المختلفة، فإنه يمكن الوصول إلى الملاحظات التالية:

إن اختيارات الطالبات للمدرسين الذين جنسهم من جنس طلبتهم كانت في المراحل المتتالية كما يلي*:(٩٣. ٥٥٪) أساسي بنين، (٧٦. ٥٦٪) أساسي بنات، (٢٤. ٨٥٪) ثانوي بنين، (٨١. ٥٢٪) ثانوي بنات، (٤٤. ٦٨٪) معاهد معلمين، (٣٠. ٤٣٪) معاهد معلمات، و(٢٦. ٢٣٪) عمادات الطالبات. أما في الجامعات المختلطة، فقد اختارت الطالبات أن يكون أعضاء هيئة التدريس من الذكور بنسبة (٣٢. ٤٠٪) واللواتي اخترن مدرسات إناث (٣٢. ٣٪)، وباستخدام الأرقام السابقة يمكن الاستدلال أن الطالبات الإناث يفضلن معلمين لتعليم الإناث، في معاهد المعلمات، وفي عمادات الطالبات، وفي الجامعات المختلطة، بل أن ما يقرب من نصف الطالبات يفضلن أن يكون أعضاء هيئة التدريس في مدارس البنات الثانوية من الذكور، أو يعتقدن أنه لا علاقة بين المعلم وجنس الطالب، ومما يجدر ذكره أن وجود هذه الظاهرة عند الطلاب أقل مماهي عليه عند الطالبات. إذ يلاحظ أن نسبة لا بأس بها من الذكور اختاروا الاستجابة لا علاقة لجنس المعلم. إلاّ أن نسبة من أختاروا الاستجابة لاعلاقة لجنس المعلم، من الطلاب فكانت أقل من نسبة الطالبات في معاهد التعليم كلها.

---

* النسب الواردة في هذا النص تمثل نسب الإناث إلى عدد الإناث في الدراسة، وليس نسبتهن إلى مجموع عينة الدراسة.

إن هذه الظاهرة تستحق الدراسة، بهدف التعرف على أسبابها، وبخاصة عند الطالبات، ولعل أحد أسباب هذه الظاهرة يعود إلى الاختلاف في الكفاءات والمؤهلات العلمية لصالح الذكور من المعلمين، ويمكن أن يكون هناك سبب آخريكمن في احتمال انقطاع المعلمة الأنثى عن التدريس بسبب الولادة أو الزواج أكثر مما ينقطع المعلم، وعلى أية حال فإن هذه النتيجة تستحق تتبعاً أكثر عمقاً وتفصيلاً مما هدفت إليه هذه الدراسة.

أما عن العلاقة بين جنس الطلبة واستجاباتهم المتصلة بتفضيلاتهم للحالة الاجتماعية للمعلم في كل مرحلة من مراحل التعليم الثلاثة، فقد أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي في المراحل التعليمية الثلاث، كانت ذات دلالة إحصائية (α < ٠,٠٥)، مما يشير إلى أن نمط اختيارات الذكور يختلف عن نمط اختيارات الإناث لحالة المعلم الاجتماعية في كل مرحلة تعليمية. وعلى سبيل المثال فإن الذكور في مرحلة التعليم الأساسي الذين فضلوا أن يكون المعلم متزوجاً، كان عددهم (٦٧) من أصل (١٣٠). وهؤلاء يشكلون ما نسبته (٥٠.٤٪)، في حين كان عدد الإناث اللواتي اخترن هذا الاختيار (٦٣) من اصل (٢٧٣) أي بنسبة (٢٣٪) تقريباً، ويلاحظ أن التفاوت في النسبتين كبير، وينسحب هذا التفاوت بدرجات مختلفة على الفئتين الأخريين، وهما: أعزب، ولا علاقة. وهذا التفاوت بمجمله يؤدي إلى الدلالة الإحصائية لقيمة مربع كاي.

وبشكل عام تشير النتائج إلى أن نسبة عالية يفضلون المعلم المتزوج، فقد كانت النسب المئوية في مراحل التعليم الأساسي والثانوي والجامعي، (٣١.٩٪) (٥٥.٥٪)، (٨٤.٧٪) على الترتيب، كما يلاحظ أن البديل المنافس لهذا الاختيار هو اختيار لاعلاقة للوضع الاجتماعي بعمل المعلم، وكانت نسبة هذا الاختيار في المراحل الثلاث كما يلي: (٤٤.٠٪)، (٤٨.٧٪)، (٣٣.٧٪) ويلاحظ أخيراً أن اختيار أن يكون المعلم أعزباً قد جاء في المرتبة الأخيرة.

(٧) الخاتمة والتوصيات

يمكن أن نجمل نتائج هذه الدراسة الميدانية بما يلي:

١. إن مفهوم التعلم والتعليم، ومؤهلات المعلم المثالي وواجباته، تتأثر بشكل مباشر بعقيدة المجتمع وثقافته وخصائصه الاجتماعية، بل تتأثر كذلك بحالة المعبرين عن هذا المفهوم وأوضاعهم العلمية والعملية والوظيفية وهكذا، فإن التخطيط لإعداد المعلمين ولسياسات التربية والتعليم في أي مجتمع، لابد أن تشترك فيه شرائح مختلفة ومتنوعة من المجتمع، حتى تأتي هذه السياسات والبرامج معبرة عن خبرات المجتمع بأكمله وطموحاته وآماله، وكذلك لتكتسب شرعية وولاء لازمين لنجاحها.

٢. إن هناك مجموعة من الصفات والكفاءات مما يجب أن تتوافر في المعلم المثالي، مشتركة بين الأجيال المختلفة، بل وحتى بين المجتمعات المختلفة. ومن هذه الصفات والكفاءات: إتقان المادة العلمية، والمعرفة بطرق التدريس المناسبة، والمعرفة بأحوال المتعلمين وحاجاتهم.

٣. أظهرت الدراسة أن ثمة عدم انسجام بين مجموعة الصفات والكفاءات التي يجب أن تتوافر في المعلم المثالي، من وجهة نظر الطلبة، وبين ما يرونه من أولويات لواجبات المعلم خاصة بين الذكور منهم. ولما كانت نتائج التعلم والتعليم تتأثر بتوقعات المشتركين في هذه العملية، حول الأهداف والأدوار، فسيكون من المفيد عقد ندوات ولقاءات لتقليل الفجوة بين الفئات المختلفة المتأثرة في عملية التربية والتعليم، فيما يتعلق بتوقعاتهم ومفاهيمهم والأهداف التي ينتظرون تحقيقها.

٤. يبدو أن مكانة الأبحاث العلمية المتخصصة لا تنال الاهتمام الكبير في جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أو هكذا توحي إجابات المشتركين في الدراسة، ويتطلب هذا مراجعة للتأكد من صحة هذا الاستنتاج من جهة، ولإدخال التغييرات المناسبة في المناهج والأساليب المتبعة من جهة أخرى، إذ لا بد أن يتدرب الطالب، في المرحلة الجامعية، على أساليب البحث العلمي، وأن يعتبر نفسه باحثاً مجتهداً، ويكون ذلك جزءاً من تقديره ومتطلبات تخرجه.

٥. مع أن جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية تولي تعلم القرآن الكريم وتعليمه عناية خاصة، كما يدل على ذاك اسمها، إلا أنها كانت مفاجأة كبيرة لنا أن نجد أن الطلبة فيها يعتبرون أداء الجامعة في هذا الجانب أقل من تقديراتهم للخلاوي والحلقات، على ما في الأخيرة من نقص ومحدودية يعلمها كل زائر لهذه الخلاوي والحلقات، ويقتضي ذلك أن تبحث الجامعة عن الأسباب التي أدت إلى هذه النتيجة، فتجري دراسة أو دراسات تقود إلى فهمها فهماً صحيحاً، وتصحيحها في ضوء نتائج هذه الدراسات.

٦. يبدو أن مهنة التعليم لا تزال تشكو من إهمال عام، وأن برامج إعداد المعلمين، دع عنك شروط ممارسة المهنة واختيار المعلمين، لا تزال تعاني نقصاً كبيراً هو بأشد الحاجة إلى التدارك.

٧. إن الدراسة العملية، والنظرية، والميدانية، في الجوانب المختلفة لمهنة التعليم ولعملية التعليم والتعلم في المجتمعات والدول المسلمة، لا تزال تفتقر إلى مناهج مناسبة لأوضاعها الخاصة الحضارية، والثقافية، وإنّا نوصي أساتذة الجامعات وكل من له اهتمام، بالتربية والتعليم أن ينتبهو إلى أهمية الأبحاث العلمية المناسبة لتطوير مهنة التعليم، وللارتقاء بمهمام التعلم والتعليم إلى مراتب أعلى مما هي عليه الآن.

قائمة المصادر

١) القرآن الكريم.

٢) الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة، سنن الترمذي، بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، (٥) أجزاء.

٣) دليل جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان: الجامعة، ١٤١٢هـ/ ١٩٨٣م.

٤) رشدان، محمود، «آراء طلبة دبلوم التربية حول مؤهلات وواجبات المعلم المثالي للمراحل التدريسية الثلاث: الابتدائي والثانوي والجامعي» بحث ميداني غير منشور، أجري في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عام ١٩٩٢م.

٥) رشدان، محمود، «آراء الطلبة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حول مؤهلات وواجبات المعلم المثالي للمرحل الثلاث: الابتدائي والثانوي والجامعي» بحث ميداني غير منشور أجري في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا عام ١٩٩٣م.

٦) زيتون، عايش وعبدالله منيزل، «العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة» بحث منشور في مجلة دراسات العلوم الإنسانية، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية.

٧) مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي ١٩٥٦م (٥) أجزاء.

8) Ismail, Maznah et. al, "The Relationship Between Teacher Qualities And Teacher Effectiveness". University Science Malaysia, Penang,1989.

9) Rashdan, Mahmoud, "Teaching And Teachers Qualities: Western And Islamic Perspective". International Islamic University, Malaysia,1992.

10) Rogers, Carl, Freedom to Learn. Colombus, Ohio: Charles E.Merril,1969.

الهوامش

(١) آل عمران: ١٦٤

(٢) التوبة: ١٢٤

(٣) المجادلة: ١١

(٤) فاطر: ٢٨

(٥) الترمذي: سنن الترمذي، ج٤، ص١٥٤، أبواب العلم، رقم الحديث (٢٨٢٦)

(٦) المصدر السابق، ص١٢٧، أبواب العلم، رقم الحديث (٢٧٨٣)

(٧) مسلم: صحيح مسلم، ج٤، ص٢٠٥٨، كتاب العلم، رقم الحديث (٢٦٧٣)

(٨) الروم: ٤١

(٩) الرعد: ١١

(10) Rogers, Freedom To Learn, p. 103.

(١١) دليل جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، ١٤١٢هـ/١٤١٣هـ. وتقرير صادر عن مكتب مدير الجامعة وموجه إلى اتحاد الجامعات العربية الذي عقد في عمان عام ١٤١٣هـ/١٩٩٣م

(١٢) العلق: ١-٥

(١٣) الحشر: ١٠

(14) Rashdan: "Teaching and Teachers Qualities: Western and Islamic Penspective"

كارلغا، د. بكر. والشاهين، شامل. (١٩٩٥). مناهج التعليم الديني العالي في تركيا: نظرة إصلاحية. في: «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢. تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي. ص (٣٧٣- ٤٠٦)

مناهج التعليم الديني العالي في تركيا نظرة إصلاحية

د. بكر كارلغا/أستاذ الفكر الإسلامي في كلية الآلهيات-جامعة مرمرة
شامل الشاهين/مدير مركز البلقان للدراسات والأبحاث العلمية-استانبول

يشتمل هذا البحث على الموضوعات التالية:

- المدخل: نظرة تاريخية.
- تأسيس المدارس وتطورها.
- الإجازات.
- الكتب التي كانت تدرس.
- فساد المدارس ومؤسسات التعليم.
- محاولات اصلاح المدارس.
  أ- مرحلة ماقبل التنظيمات. ب- مرحلة ما بعد التنظيمات.
  ١- مرحلة السلطان عبد الحميد الثاني.
  ٢- مرحلة ما بعد السلطان عبد الحميد الثاني.
- المدارس الأجنبية.
- التعليم الديني العالي في تركيا الحديثة.
  ثانويات الأئمة والخطباء. كليات الإلهيات (الشريعة).
- تقويم المناهج التعليمية: السلبيات والايجابيات.
- سبل مقترحة للإصلاح.

- المدخل: نظرة تاريخية:

للتعليم الديني في تركيا ماض طويل، يعود إلى زمن السلاجقة، حيث قام الوزير نظام الملك بتأسيس المدرسة النظامية في بغداد سنة (٤٥٩هـ/١٠٦٩م)، زمن السلطان السلجوقي ملك شاه، وذلك من أجل الوقوف في وجه التيارات الباطنية، والإسماعيلية الشيعية التي كانت منتشرة يومها، ومن أجل ترسيخ عقيدة أهل السنة والجماعة، ثم فتحت فروع أخرى لهذه المدرسة في حواضر الدولة السلجوقية المختلفة، مثل بلخ ونيسابور وهرات وأصفهان والبصرة.

وقد كان يدرس في هذه المدارس العقيدة الأشعرية التي أسسها الإمام الأشعري، وطورها الإمام الجويني، والإمام الغزالي. وصار هذا المنهج سياسة رسمية للتعليم في دولة السلاجقة.

- تأسيس المدارس وتطورها:

انتقلت مناهج التربية والتعليم والبناء الإداري في المدارس النظامية كما هي من دولة السلاجقة العظمى إلى دولة السلاجقة في الأناضول، ومنها إلى وارثها الطبيعي دولة آل عثمان.

ومنذ تأسيس الدولة العثمانية قام العثمانيون بتزويد بلادهم بالمكتبات الكبيرة والغنية بالكتب النفيسة والنادرة، واهتموا بالعلماء المسلمين الموجودين في جميع بلدان العالم الإسلامي، وقدموا الإمكانيات الكبيرة لخدمة هؤلاء العلماء واستقدموهم إلى بلادهم.

وهكذا صارت المراكز العثمانية قبل فتح استانبول مثل إزنيك، وبورصة، وأدرنة من المراكز العلمية التي يجتمع فيها فحول العلماء.

ولقد بدأت التنظيمات الخاصة بالعلوم الدينية في عهد السلطان محمد الفاتح، والذي فتح مدينة قسطنطينو بوليس (استانبول) التي كانت مركز العالم النصراني وجعلها عاصمة للمسلمين، حيث قام بإنشاء الجوامع، والمقابر في مختلف الأماكن، لإحياء ذكرى شهداء الإسلام الذين سقطوا عند أسوار استانبول خلال المحاصرات العديدة، التي قام بها المسلمون منذ عهد الخلفاء الراشدين وحتى تلك الفترة، وأنشأت المدارس والخانات، والحمامات، وغيرها في أطراف هذه الجوامع وأعطاها شكلاً ورونقاً لهذه المدينة الساحرة. كما قام بإنشاء جامع كبير بدلاً من الكنيسة القديمة للحواريين ومقابر البيزنطيين، ولا يزال هذا الجامع يعرف باسمه (جامع الفاتح)، كما أنشأ ثماني مدارس في الجهة الشمالية للجامع، وثماني مدارس أخرى في الجهة الجنوبية وسماها بالصحون الثمانية. وكانت هذه المدارس على مستوى الجامعات المعاصرة، كما أنشأ مدارس أخرى سماها مدارس (التتمة)، وكان عددها ثمان مدارس. وكانت مدارس الصحن تتشكل من تسعة عشر غرفة، منها خمسة عشر غرفة للطلاب واثنتان للمعيدين، واثنتان للحراس[1]. أما في مدارس التتمة فتوجد ثماني غرف، غرفة لكل ثلاثة طلاب.

وكان يطلق على الأستاذ في هذه المدارس اسم «مدرس» وعلى مساعده اسم «معيد» وكانت البلاد الإسلامية الناطقة بالعربية تسمى الذي يدرُسُ في المدارس طالباً، أما السلاجقة فقد كانوا يسمونه «الفقيه» أو «الملازم».

وكان العثمانيون يسمون الطالب الذي يدرس في قسم التتمة باسم «سُخْتَه» ويسمون الطالب الذي يدرس في مدارس التي هي أعلى من مدارس التتمة باسم «دانشمند».

وكان الطلاب يدرسون حسب نظام الفصول الدراسية والمعمول به اليوم في الولايات المتحدة أو بشكل يختلف عنه قليلاً وليس كنظام الفصول المنتشر اليوم في أوروبا.

كما قام السلطان سليمان القانوني بإنشاء مدرسة السليمانية التي هي بمثابة جامعة إسلامية ضخمة، كما أنشأ بقربها جامعاً كبيراً ويعرف حتى اليوم باسمه «جامع السليمانية».

وكان التعليم في هذه المدرسة (أو الجامعة) يُعدّ أعلى مرتبة من التعليم في مدارس الفاتح، وقد كان التعليم في مدارس السليمانية يشمل سبعة أقسام عرفت الأقسام الخمسة الأولى منها باسم (التتمة)، وعرف القسمان الآخران باسم (الصحن)، والذي جعل قسماً منه لدار الحديث والقسم الآخر لدار الطب.

وهكذا دخلت دراسة الطب كعلم منفصل ضمن منهج هذه المدارس. والمعلومات التي وصلت إلينا تدل على أن علم الطب كان على شكل علاقة بين الصانع وخادمه، وبين المعلم وتلميذه أكثر مما هو منهج تعليمي تربوي معروف لدى الأمم اليوم. كما يتضح أيضاً أن العلوم التقنية المعروفة اليوم لم تتخذ مكانها في منهاج المدارس الإسلامية كقسم مستقل بل كانت على شكل تعليم منفرد وتطبيقي.

وبعد أن يأخذ التلميذ تعليمه الأساسي من القرآن والتجويد في الجوامع يبدأ بالذهاب إلى المدارس الرسمية والتي تبدأ بـ:

١- **مدارس العشريات:** وهي بمثابة المدارس الإبتدائية، وسميت بذلك لأن الأستاذ فيها يأخذ أجرة يومية قدرها عشرون ليرة عثمانية، ومدة التعليم فيها بين سنة وسنتين. ويدرس فيها الطالب الكتب التالية:

أ. كتاب المطول لسعد الدين التفتازاني: في البلاغة.
ب. كتاب حاشية التجريد لسيد شريف الجرجاني: في علم الكلام.
ج. كتاب شرح الفرائض لسيد شريف الجرجاني: في الفقه.

كما سميت هذه المدارس «بمدارس شرح التجريد» أيضاً.

٢- **مدارس الثلاثينيات:** وسميت بذلك لأن الأستاذ فيها يأخذ أجرة يومية قدرها ثلاثون ليرة عثمانية، وتتراوح مدة التعليم فيها بين ثلاثة أشهر وسنتين.

ويدرس الطالب فيها الكتب التالية:
أ. كتاب التوضيح في أصول الفقه لصدر الشريعة.
ب. كتاب شرح المعارف لسعد الدين التفتازاني: في البلاغة.
ج. شرح التجريد لسيد شريف الجرجاني: في علم الكلام.
د. كتاب مصابيح السنة للبغوي: في الحديث.

٣- **مدارس الأربعينات:** وسميت بذلك لأن الأستاذ فيها يأخذ أجرة يومية قدرها أربعون ليرة عثمانية، ومدة التعليم فيها بين خمسة أشهر وثلاث سنوات.

ويدرس الطالب فيها الكتب التالية:
أ. كتاب مفتاح العلوم لسيد شريف الجرجاني: في البلاغة.
ب. كتاب التنقيح وكتاب التوضيح لصدر الشريعة: في أصول الفقه.
ج. كتاب مصابيح السنة للبغوي: في الحديث.
د. كتاب شرح الوقاية لصدر الشريعة: في الفقه.

٤- **مدارس الخمسينيات:** وسميت بذلك لأن الأستاذ فيها يأخذ أجرة يومية قدرها خمسون ليرة عثمانية، ومدة الدراسة فيها تتراوح بين ستة أشهر وسنة.

ولقد قسمت هذه المدارس إلى قسمين قسم داخلي وقسم خارجي:

القسم الداخلي: ويدرس الطالب فيه الكتب التالية:

أ. كتاب الهداية للمرغيناني: في الفقه.

ب. كتاب شرح المواقف لعضد الدين الإيجي: في علم الكلام.

ج. كتاب مصابيح السنة للبغوي: في الحديث.

القسم الخارجي: ويدرس الطالب فيه الكتب التالية:

أ. كتاب الهداية للمرغيناني: في الفقه.

ب. كتاب التلويح لسعد الدين التفتازاني: في أصول الفقه.

ج. كتاب صحيح البخاري: في الحديث.

د. تفسير الكشاف للزمخشري.

هـ. تفسير البيضاوي.

٥- **مدارس الستينيات:** وسميت بذلك لأن الأستاذ فيها يأخذ أجرة يومية قدرها ستون ليرة عثمانية، ومدة التعليم فيها سنة واحدة.

ويدرس الطالب فيها الكتب التالية:

أ. كتاب الهداية للمرغيناني، وكتاب شرح الفرائض للجرجاني: في الفقه.

ب. كتاب شرح المواقف لعضد الدين الإيجي: في علم الكلام.

ج. كتاب صحيح البخاري: في الحديث.

د. تفسير الكشاف للزمخشري.

هـ. كتاب التلويح لسعد الدين التفتازاني: في أصول الفقه.

وقد كانت المدارس العثمانية تدرس في منهاجها بشكل عام العلوم والكتب التالية:

١) البلاغة:

أ. شرح المطول؛ وشرح المفتاح، لسعد الدين التفتازاني.

ب. مفتاح العلوم، لسيد شريف الجرجاني.

٢) الكلام:

أ. التجريد، لناصر الدين الطوسي.

ب. حاشية التجريد، لسيد شريف الجرجاني.

ج. شرح المواقف، لعضد الدين الإيجي.

٣) التفسير:

أ. الكشاف، للزمخشري.

ب. معالم التنزيل، للقاضي البيضاوي.

٤) الحديث:

مشارق الأنوار، مصابيح السنة، صحيح البخاري.

٥) الفقه:

أ. شرح الفرائض، لسيد شريف الجرجاني.

ب. شرح الوقاية، لصدر الشريعة.

ج. الهداية، للمرغيناني.

٦) أصول الفقه:

أ. تنبيه الأصول والتنقيح، لصدر الشريعة.

ب. حاشية التلويح، لسعد الدين التفتازاني.

ولقد بلغ عدد المدارس في القرن الخامس عشر ٣٧٠ مدرسة، منها ٣٢ مدرسة عشرينيات، و٢٢ مدرسة ثلاثينيات، و ٢٩ مدرسة أربعينيات، و١٤٧ مدرسة خمسينيات، و١٨ مدرسة ستينيات، و ٧٦ مدرسة مختلفة.

- الإجازات:

عندما نلقي نظرة على الإجازات التي كان يحصل عليها العلماء في عهد الدولة العثمانية نجد أن سلسلة شيوخهم تلتقي وتتحد عند الإمام فخر الدين الرازي، ومنه إلى الإمام الغزالي، ومنه إلى إمام الحرمين (أبو المعالي الجويني). وهذا يدل على أن الفكر السني انتقل من مدرسة الرازي إلى مدرسة الغزالي، وأن هذا الفكر انتقل إلى دول العالم الإسلامي بواسطة المدارس النظامية.

ولقد وجدنا في الإجازات الموجودة في مكتبتنا الخاصة والتي أعطيت للعلماء في مختلف المدن العثمانية مثل: أرضروم، والعزيز، وتوقاد، وبوردور، واستانبول، قد ذكر فيها أسماء العلماء المحليين في القرن السادس عشر.

كما أننا نجد بعد ذكر اسم العالم «ملا منجل» في هذه الإجازات تأخذ السلسلة التلقي بذكر أسماء العلماء مكررة في الإجازات الأخرى وهذه السلسلة هي: إبن ميرزا جان الشيرازي ت؟، وميرزا جان حبيب الله الشيرازي ت ٩٤٤هـ/١٥٣٧م وعمر بن محمد الشيرازي ت؟، وجلال الدين الدواني ت ٥٠٨هـ /١٥٠٢م، ووالده أسعد الدواني ت؟، ومظهر الدين محمد كازروني ت ٨٤٣هـ/١٤٤٠م، والسيد الشريف الجرجاني ت ٨١٦هـ /١٤١٣م، ومحمد ابن مبارك شاه البخاري ت ٧٨٠هـ/١٠٧٨م، وقطب الدين الرازي ت٧٦٦هـ/١٣٦٤م، ونجم الدين علي بن عمر القزويني ت ٦٧٥هـ/١٢٧٦م، وفخر الدين الرازي ت ٦٠٦هـ/ ١٠٢٩م، والإمام الغزالي ت ٥٠٥هـ/١١١١م، وأبو المعالي الجويني ت ٤٧٨هـ/ ١٠٨٥م.

الحصول على الإجازة:

وفي المراحل الأخيرة للدولة العثمانية كان على الطالب الذي يرغب في الحصول على الإجازة العلمية أن يدرس العلوم التالية:

التفسير وأصول التفسير، والحديث وأصول الحديث، والفقه وأصول الفقه، والكلام والمنطق، والمناظرة، والحكمة الطبيعية، والحكمة الإلهية، والصرف، والنحو، والمواعظ، والبلاغة.

والكتب التي كانت تدرس في هذه العلوم هي:

أ. الألف باء (الأبجدية) والقرآن والتجويد.

ب. كتاب الأمثلة والبناء والمقصود: في الصرف.

ج. كتاب العوامل والإظهار والكافية وملاجامي: في النحو.

د. كتاب إيساغوجي للأبهري، والإستعارة، والفناري، والشمسية، وقول أحمد: في المنطق.

هـ. كتاب التصورات والتصديقات والمطول: في البديع والبيان.

و. كتاب نور الإيضاح، والحلبي، والقدوري، والملتقي: في الفقه.

ز. كتاب شرح العقائد، والقاضي مير، وشرح المواقف، وجلال: في علم الكلام.

ح. تفسير الجلالين، وتفسير البيضاوي وحواشيهما.

ط. صحيح البخاري، وصحيح مسلم، ومشارق الأنوار، ومصابيح السنة: في الحديث.

* فساد المدارس ومؤسسات التعليم:

المدارس تمثل أهم المؤسسات العثمانية والتي كانت تتكون من:

المؤسسة السيفية أي: الإدارة العسكرية.

المؤسسة القلمية أي: إدارة الدولة.

المؤسسات التعليمية «المدارس»:-

أعطت الدولة العثمانية المؤسسات التعليمية (المدارس) أهمية كبيرة، حيث نلاحظ أن هذه المدارس في جميع مراحلها كانت تسير وفق نظام جيد، وفي تطور مستمر مواكباً تطور الدولة السريع، كما كان لها نشاطها المؤثر في المجتمع الإسلامي آنذاك. وفي نهاية عهد السلطان سليمان القانوني أخذت المؤسسات العلمية نصيبها من الإنحطاط كغيرها من مؤسسات الدولة. حيث بدأ هذا الإنحطاط بتوسط بعض السلاطين، ووجهاء الدولة، في تعيين أساتذة غير أكفاء للتدريس في هذه المدارس، ومن ثم تعيين إداريين غير أكفاء في المؤسسات العلمية.

ومثالاً لذلك إصرار السلطان سليمان القانوني على تعيين الشاعر باقي مدرساً بشكل يخالف قوانين وأنظمة المدارس[٢]. كما تم تعيين ابن أستاذ السلطان مراد الثالث محمد بن سعد الدين أفندي قاضيا على مكة، وهو صغير السن ثم عين قاضياً على استانبول، ثم قاضي عسكر الأناضول (وهو منصب كبير في الإفتاء).

كما يروى أن السلطان محمد الثالث قال: «إنني مدحت شيخ الإسلام «بستان زادة أفندي»، وعلى أثرها ذهب إلى تعيين أخيه الجاهل قاضي عسكر الروملي»[٣].

وبهذا الشكل وغيره تم تعيين قضاة ومدرسين غير أكفاء في مناصب مهمة جداً في مؤسسات الدولة التعليمية وغيرها[٤]. كما أدت الصراعات بين الأمراء لتولي سلطة الدولة إلى أزمات إدارية، واقتصادية، وإجتماعية كان نتيجتها: انتشار

الفوضى، والتمرد، والتكتلات الطبقية والإجتماعية ضد الدولة ومؤسساتها وأفرادها. وكل هذه الأمور كان لها تأثير مباشر في انحطاط هذه المدارس وضعفها وابتعادها عن أهدافها الرئيسية ودورها المؤثر في المجتمع وتوجيهه.

ولقد صدر عام ١٥٧٦م بيان اعترفت الدولة فيه بقبول الطلبة في المدارس بشكل غير قانوني، كما أن بعض الطلبة تخرجوا قبل نهاية مدة الدراسة، وقد أدى هذا إلى منع حقوق بعض الطلبة في المدارس، كما أدى ذلك إلى تعيين مدرسين وأساتذة غير أكفاء. وعليه أخذت الدولة بعض الإجراءات الجديدة، ولكن هذه الإجراءات لم تكن كافية لإعادة المدارس إلى ماكانت عليه في بداية عهد السلطان سليمان القانوني. واستمرت هذه الأوضاع والأحوال كجرح نازف طيلة هذه الفترة. وكان يبتدأ وظيفة ومعاش أطفال العلماء الكبائر، والورراء، والمسؤولين الأخرى منذ عهد الطفولة. فمثلاً يصير الطفل الرضيع مىهم طالبا منتظماً، وعندما يتكلم يكون مدرساً، وعندما يبلغ الحلم يصير أستاذاً كبيراً (مُلا)

يقول المفكر العثماني قوجي بيك في مذكرته والتي رفعها إلى السلطان مراد الرابع:«لقد فسدت المدارس بعد عام ١٥٩٤م وانحطت عما كانت عليه سابقاً. وقد تم عزل شيخ الإسلام صنع الله أفندي لمرات عديدة، وقد أدى دلك إلى خوف العلماء والإداريين من عزل السلطان لهم عند قولهم الحق. وبدأ التملق وترجيح المصالح الشخصية، وكل هذا أدى إلى ابتعاد هذه المدارس عن نهجها السليم، كما انتشرت الرشوة من أجل الحصول على المناصب. كما أخذت المدارس والمراكز العلمية بالضعف والتدهور وعم الجهل، وأخذ الناس لا يفرقون بين العلم والجهل، وابتعدوا عن تشجيع أبنائهم وحثهم على طلب العلم»[٥٠]

يقول كاتب جلبي الشهير بحاجي خليفة (ت عام ١٠٦٧هـ/١٦٥٥م)، وهو من أكبر علماء عصره كما هو من أشهر علماء الدولة العثمانية، في «كشف الظنون»،

بعد دراسته لأوضاع الدولة العثمانية: «وكانت سوق الفلسفة والحكمة نافقة في الروم أيضاً بعد الفتح الإسلامي إلى أواسط الدولة العثمانية. وكان شرف الرجل في تلك الأعصار بمقدار تحصيله، وإحاطته في العلوم العقلية والنقلية. وكان في عصرهم فحول ممن جمع بين الحكمة والشريعة: كالعلامة شمس الدين الفناري، والفاضل قاضي زاده والرومي، والعلامة خواجه زاده، والعلامة علي قوشجي، والفاضل ابن المؤيد، وميرم جلبي، والعلامة ابن كمال، والفاضل ابن الحنائي، وهو آخرهم.

ولما حل آوان الانحطاط ركدت ريح العلوم، وتناقضت بسبب منع بعض المفتين عن تدريس الفلسفة وسوقه إلى درس الهداية والأكمل. فاندرست العلوم بأسرها إلا قليلا من رسومه فكان المولى المذكور سبباً لإنقراض العلوم من الروم كما قال مولانا الأديب شهاب الدين الخفاجي في خبايا الزوايا. وذلك من جملة أمارة انحطاط الدولة كما ذكره ابن خلدون (انظر ابن خلدون، المقدمة، مجلد ٣، ص، ١٠٩)، والحكم لله العلي العظيم»[٦]، يكرر نفس الآراء في كتابه الشهير «ميزان الحق في اختيار الأحق باللغة التركية»[٧].

محاولات إصلاح المدارس

أ) مرحلة ما قبل التنظيمات:

خلال مرحلة النهضة في أوروبا وتطور الإكتشافات فيها، كانت الدولة العثمانية تصارع مشكلاتها الداخلية، وفي النهاية اضطرت الدولة العلية العثمانية التي كانت الممثل الأخير للعالم الإسلامي، عقد معاهدة كارلوفجا سنة ١٦٩٩م بعد حروب استمرت مدة ١٦ سنة مع (ايطاليا) الفينسيين والبولونيين والنمساويين،

كـمـا اضطرت أن تعـتـرف بقـوة عـدوها الأزلي (العـالم النصـراني). وبعد ذلك بدأ البحث عن الجديد.

وانطلاقاً من ذلك جرت محاولات للحصول على العلم والتكنولوجيا المعاصرة الموجودة في الغرب، لكنها توقفت بسبب تمرد البحار «باترونا خليل» سنة ١٧٣٠م. ولا شك أن الجـهـود التي بذلهـا أعـداء الدولة العـثـمـانيـة في الداخل والخـارج، والسلوك السلبي «لإبراهيم باشا»[٨]، وعدم كفاءة المثقفين والموظفين العثمانيين، وعدم كفاية المؤسسات التي تعدهم كان له دور مهم في تخلف الدولة العثمانية.

وبعد ذلك جاءت مرحلة النظام الجديد زمن السلطان سليم الثاني سنة ١٨٠٨م والقضـاء عليـهـا بتـمـرد «قبـاقـجي مصطفى، وقـيـام السلطان مـحـمـود الثـاني بإلغاء الإنكشـارية والتي تعـتـبـر مـحـاولة تسـعى لإصـلاح الدولة وتنظيـمـهـا، لكنهـا باءت بالفشل الذريع، واختتمت هذه المحاولات بإعلان التنظيمات الخيرية سنة ١٨٣٩م.

وفي المـرحلة التي بدأ فـيـهـا العـالم يصـغـر، وبدأت الثـورة الصناعـيـة تتـقـدم بخطى عملاقة، بدأت الإمبراطوريات الإستعمارية بالتخطيط لتقاسم العالم في هذه المرحلة المهـمـة من الزمن. وكانت المحاولات التي جرت لإلحاق الدولة العثمانية بركاب العلم والتقنيـة المعاصرة تعاق بسبب النقص في العقلية الداخلية من طرف، وبالتأثيـرات الخارجيـة المتـمثلة بالتقليد للغرب من طرف آخر. وفي النهاية دُفعتْ الدولة الإسلاميـة الكبيرة والدول الإسلاميـة الأخرى المرتبطة بها إلى مأزق شديد، وأدى ذلك إلى إحداث جرح لا يلتئم في بنية الدولة الإسلامية والمجتمع المسلم. ولا تزال إلى اليوم تصارع هذه المغامرات التي بدأت قبل حوالي ٣٠٠ سنة.

ب) مرحلة ما بعد التنظيمات:

كانت التنظيمات عبارة عن نتيجة ضرورية، وكانت التطلعات والفوضى التي وقعت فيها الدول طيلة ١٤٠ سنة (١٦٩٩-١٨٣٩م) قد أدت إلى حدوث أزمة شديدة، وكأنها صراع موت أو حياة، وكانت هذه الأزمة هي أزمة ثقافية، أكثر مما هي أزمة عسكرية وإدارية، وكانت هذه الأزمة الثقافية تؤثر على المؤسسات الأخرى للدولة بشكل كبير وغير مرئي، وذلك لأن جذور هذه الأزمة كانت تمتد حتى مرحلة ما قبل تأسيس الدولة العثمانية ولزمن الغزالي ولا يمكن التوصل إلى حل سليم لهذه المشكلة التاريخية إلا انطلاقاً من هذه النقطة.

لقد بدأت وجهة التغير في الفكر الإسلامي بعد الإمام الغزالي، وأصبحت بعد الأمام فخر الدين الرازي على عكس ما كانت عليه وصارت السينوية الطبيعية والمنطقية ذات الصبغة الأرسطية اليونانية كحجر أساسي تبنى عليه العلوم الدينية الإسلامية وخاصة علم الكلام والتفسير. وبعد فترة أضاف عليها الصوفية وخاصة فكر ابن عربي المستند على وحدة الوجود والإشراقية الباطنية للسهروردي المقتول والمزدوجة بالمازدئية الإيرانية القديمة. فصار هذا التركيب أساساً للأزمة الفكرية في العصور المتعاقبة في العالم الإسلامي أجمع.

فلما ظهرت الدولة العثمانية في صحيفة التاريخ كانت آثار هذه الأزمة قد انتشرت في مختلف أنحاء العالم الإسلامي، فظهر التخلف في العلوم الإسلامية والفكر الإسلامي وما استطاعت الدولة العثمانية حل هذه الأزمات لأن نظام التدريس كان قائماً في الدولة العثمانية على هذا التركيب المذكور.

ومن غير المتوقع أن يُنتظر حل لمثل هذه الأزمة من طرف البيروقراطية الحكومية التي كانت تسمى القلمية ولا من أركان الجيش التي كانت تسمى السيفية.

وكان من المتوقع أن يقوم بذلك صنف العلماء والمثقفين آنذاك ولكنهم كانوا في حالة لا يستطيعون فيها التفكير فيها، ولا شك أنه يمكن إضافة بعض العوامل الأخرى ولكن السبب الرئيسي كان ثقافياً علمياً. حيث كان أسلوب إعداد القسم المتعلم، والدروس التي تابعوها، والعلوم التي حصلوها في الدروس، والنظام التسلسلي الهرمي الذي حافظوا عليه بجدية، والتجهيزات التي كانوا يملكونها لم تكن على المستوى الذي يستطيع تخطيٍّ هذه الأزمة. والغريب في ذلك أن صنف العلماء لم يكن يحمل هَمّ هذه القضية حتى تلك الفترة لذلك بدأت التنظيمات في مرحلة لم تكن فيها البلاد مستعدة لها والمتنورون والمثقفون لم يكونوا مستعدين أيضاً. لكن الإعراض عن التنظيمات ومقاومتها لم يكن يقدم حلاً؛ وذلك لأن السبب الرئيسي الذي أجبر الدولة والمجتمع على ذلك هو الوضع التاريخي والوضع الذي كان فيه العالم آنذاك.

ومع الأسف لم تستطع المدارس إنتاج الحلول الجديدة لتجديد نفسها تجاه هذه التطورات، وبدأت تفقد الإمتيازات التي كانت تملكها وتنقطع صلتها بالمجتمع يوماً بعد يوم. وقد جرت بعض النشاطات لإصلاح الوضع المتردي للمدارس سنة ١٥٧٦م وسنة ١٥٧٧م وسنة ١٥٧٩م زمن حكم السلطان مراد الثالث. وأخيراً تقرر وضع نظام للتربية والتعليم في المدارس وأعد قانون المدارس سنة ١٥٩٨م. كما تكرر إتخاذ مثل هذه القرارات زمن السلطان أحمد الأول والسلطان أحمد الثالث والسلطان محمود الأول.

وقد أعد مشايخ الإسلام «حميد زاده مصطفى أفندي» (ت ١٧٩٤م) و«درّي زاده محمد عارف أفندي»(ت ١٨٢٠م) زمن السلطان سليم الثالث برامج لإصلاح

المدارس. وقد تم تقديم هذه الدراسات الإصلاحية على شكل لائحة إلى السلطان، حيث جعلت على شكل قانون للمدارس سنة ١٧٩٣م وسنة ١٧٩٥م .

كما وقد قام شيخ الإسلام «زين العابدين أفندي» (ت ١٨٢٣م) زمن السلطان «محمود الثاني» ببعض المحاولات لإخضاع المدرسين والطلاب إلى النظام، إلا أنه لم يوفق في ذلك.

وكذلك فشلت اللائحة التي أعدها الوزير المشهور «كجة جي زاده عزت ملا» (ت ١٨٢٩) في تقديم الحلول الجذرية للمسألة(٩).

وكما بيّنا قبل قليل فإنه لم يتم تناول أوضاع المدارس خلال حركة التجديد التي جرت في جميع مؤسسات الدولة، ابتداء من زمن السلطان محمود الثاني وحتى إعلان فرمان التنظيمات (١٨٣٩م) وفرمان الإصلاحات (١٨٥٦م). وبدل ذلك قاموا بفتح المدارس الأوروبية التي أدت إلى زعزعة وهدم كيان الدولة من الجذور وبث التفرقة في البلاد. وقد حشدت الدولة جميع إمكانياتها لدعم المدارس التي تقدم التعليم على الطراز الأوروبي وتركت المدارس العثمانية بحالها حتى مرحلة المشروطية الثانية عام ١٩٠٨م. وكانت المدارس العثمانية -والتي استمرت على قيد الحياة بأموال صدقة الفطرة والزكاة أو بدعم الأوقاف- تصارع صراع موت أو حياة بسبب عدم توافر الإمكانيات لها. وبهذا لم تستطع أن تواكب تطور العلوم والتقنية الحديثة، وصارت عبارة عن مؤسسات منغلقة على نفسها لا علم لها بما يجري في العالم الخارجي من تطور وتقدم. ورغم اعتراضها على كثير من الأمور الجديدة إلا أنها لم تقدم أي بديل. بينما نجد المدارس المعاصرة في تطور مستمر وفي جميع المجالات وعكست بذلك صورة التخلف التي حملتها المدارس الأخرى، وبهذا استطاعوا أن يسيطروا على جميع المراكز العليا في الدولة.

مرحلة السلطان عبد الحميد:

لقد سعى السلطان عبد الحميد الثاني -الذي اتخذ السياسة الإسلامية أساساً لإدارته- إلى التعامل بالحسنى مع هذه المؤسسات وخاصة بعد أن قام مدحت باشا-الذي خلع عمه عبد العزيز- بإثارة طلبة المدارس وحرضهم على التظاهر في الشوارع، لكنه لم يفعل شيئا جديا من أجل تطوير هذه المدارس من الناحية المادية أو الفكرية أو العلمية.

وقد وصف شيخ الإسلام مصطفى صبري هذه الأوضاع في كتابه «المجددون الدينيون» بقوله: «إن أهم عامل هدام يعود الى العهد السابق (أي عهد السلطان عبد الحميد الثاني) يمكن أن نجده في حصر الدولة جل اهتماماتها بالمدارس المعاصرة التي أنشأت إلى جانب المدارس العثمانية الشرعية القديمة بعد اهتمامها بالجيش والتمايلات الأخرى. ورغم أن المدارس المذكورة أعلاه لم تستطع تقديم الفائدة المطلوبة منها إلا أنها لم تقصر في صراع المدارس الحديثة التي تنافسها. وإن انشغال الحكومات بها بين مشاغلها الرسمية كان مترادفا مع الاستثقال لها بشكل دائم. ولم يشاهد أي توجه في قلوب الأهالي وخاصة سكنة القصر (أي قصر يلدز وليس سلطان عبد الحميد الثاني) اتجاه هذه المؤسسات. ولم يكن الأشراف وأعالي الناس يُدرّسون أبناءهم في هذه المدارس الشرعية القديمة. وكان صنف المتعلمين فيها مجبورين على حمل لقب السوفتا (السختة-أي الطلبة) إلى جانب لقب طلبة العلوم، لذلك لم يجد صنف المتعلمين رغبة إلا بين أبناء الفقراء وسكان الأناضول من الأتراك»[١٠].

وكذلك كتب شيخ الإسلام مصطفى صبري في مقالة الإفتتاح بمجلة «بيان الحق» -التي كان صاحبها ومؤسسها- بمناسبة مناقشة الميزانية العلمية في مجلس

النواب سنة ١٣٢٩هـ حول الموضوع: «لقد اتخذ السابقون -يقصد مرحلة السلطان عبد الحميد- سياسة التوقي والحيطة تجاه هذه المؤسسات (المدارس الشرعية القديمة) لدرجة عدم الإقتراب تماماً أو تركها لحالها، وهذا يدل على أنه أهمل حقه ووصايته على هذه المؤسسات العلمية، وتركها في عطالة دائمة وكأنه يقول لندعها تتلاشى بنفسها، وأحياناً كان يظهر وكأنه يمنحها بعض المسامحات، إلا أنه كان يقصد من وراء ذلك تخريبها»[١١].

لكن السلطان عبد الحميد كان يُبرز الإحترام الزائد للذين نشأوا في المدارس الشرعية ولم يقصر أبداً في هذه الناحية.وسعى للصراع ضد المنورين العلمانيين الغربيين، كما سعى لاستخدام أساليب الجماعة التقليدية في تحقيق ذلك، ولكي يقضي على تأثير المثقفين الذين يستخدمون جميع أساليب ومعطيات الفكر المادي الواقعي الذي تطور في الغرب. فيا ترى، ماهو مدى تأثير الأعمال التي قام بها السلطان عبد الحميد في المرحلة التي لا يمكن استخدام الأفكار المتعفنة التي فقدت قيمتها، وخاصة في الربع الأخير من القرن التاسع عشر التي تقضي بقراءة صحيح البخاري في الجوامع من أجل مكافحة وباء الكوليرا (كما طلب ذلك محمد ظافر أفندي)، أو لمكافحة التيارات القومية التي ولدتها الثورة الفرنسية بالتدابير العسكرية، أو بنشر التكايا والزوايا في جميع القرى (كما اقترح ذلك أبو الهدى الصيادي)؟!

وفي النتيجة لم يستطع السلطان عبد الحميد إرضاء أي مجموعة وصار الجميع ضده ماعدا الإسلاميين والمتصوفة، ولقد أدى هذا التوازن السياسي الظاهري إلى ربح القوى العلمانية الغربية والتي ساندتها القوى الخارجية، وبالتالي تمكن العلمانيون، واكتسبوا قوة مع الزمن بسبب المؤسسات التعليمية المعاصرة،

التي أسسها السلطان عبد الحميد، نتيجة لسياسة التنظيمات ودعمه لها، في الوقت الذي كانت تئن فيه الدولة وتحتضر تحت وطأة الفقر وعدم توفر الإمكانيات.

ولعدم رضى السلطان عبد الحميد لم يقم رجال الدولة ولا العلماء بكتابة أية لوائح حول إصلاح المدارس، وكون السلطان على اتصال دائم مع الصوفيين سعى لتطوير ونشر التكايا وخاصة تكايا الطرق الرفاعية والقادرية والشاذلية.

ولم يتحدث عن إصلاح المدارس زمن السلطان عبد الحميد سوى خير الدين التونسي الذي عرض اقتراحات مهمة جداً، لكن السلطان لم يعرها أي اهتمام.

عندما وجه السلطان عبد الحميد الثاني سؤالاً شفاهياً لخير الدين باشا عن كيفية تخليص الدولة من المآزق والضغوط الداخلية والخارجية، وعن ما يجب القيام به من أجل إعمار البلاد وتحقيق أمن الشعب ورفاهيته قدم خير الدين باشا بتاريخ ١٢ جمادي الأول ١٢٩٧هـ الموافق ٢٢ نيسان ١٨٨٠م للسلطان لائحة فيها أجوبة على هذه الأسئلة. وقد بين في هذه اللائحة أن جميع الأمم المتحضرة وصلت إلى هذا المستوى الحضاري اليوم بتطبيق العدل التام ونشر الحق وتطبيق القوانين بشكل متساوي بين المواطنين، وأن الرفاهية والأمن هي من المبادىء إلى جانب الأقسام الإختصاصية المتعلقة في كل علم. كما كانت هناك مدرسة اسمها مدرسة المتخصصين يتم فيها إجراء الإختصاصات في فروع التفسير والحديث والفقه والكلام والفلسفة والتصوف، وكانت بمثابة مدرسة تمنح درجات الماجستير في الإختصاص[١٢].

لكن ظهرت ردات فعل واعتراضات على تدريس العلوم الحديثة في هذه المدارس، وخاصة في المناطق الواقعة خارج استانبول من أراضي الإمبراطورية العثمانية. وناقشوا حرمة وتحليل تدريس هذه الدروس من النظرة الإسلامية، وانتقل

الموضوع إلى المشيخة الإسلامية، وأفتى شيخ الإسلام «موسى كاظم أفندي» بتحليل تدريس هذه العلوم قائلاً: ما قول شيخ الإسلام دام بابه مرجعاً للأنام- في تدريس علم الجغرافيا والتاريخ باللسان العربي أو غيره كاللسان التركي والهندي وتدريسهما، هل يجوز أم كيف الحال؟

الجواب: الله تعالى أعلم، نعم يجوز. كتبه الفقير موسى كاظم عفاالله عنه.

كما كتب العلماء الموجودون في استانبول بياناً باللغة العربية حول ذلك وبينوا وجوب تدريس هذه العلوم.

وقد تم تأسيس مدرسة الواعظين ومدرسة الأئمة والخطباء فيما بعد سنة ١٩١٧م. ثم تم توحيد هاتين المدرستين تحت إسم «مدرسة الإرشاد». لكن قبل أن تعطي هذه المدارس ثمارها الأولى انفجرت الحرب العالمية الأولى، وانهارت الإمبراطورية العثمانية في نهاية الحرب.

لم تستطع المدارس الشرعية العثمانية التقليدية تجديد نفسها منذ القرن الثامن عشر. وقد لعبت عقلية العلماء في ذلك دوراً مهماً يضاهي دور النظام التعليمي والدروس التي كانت تدرس في هذه المدارس.

وإذا درسنا النشاطات العلمية للأشخاص الذين شغلوا منصب المشيخة الإسلامية - الذي هو أعلى منصب علمي وديني في الإمبراطورية العثمانية - منذ بداية حركة التجدد في القرن الثامن عشر وحتى إنهيار الدولة في القرن العشرين تتشكل لدينا فكرة حول هذا الموضوع.

ومن المعلوم أنه منذ زمن ملا شمس الدين الفناري (١٤٢٤م) الذي كان يعتبر أول شيخ للإسلام في الدولة العثمانية وحتى شيخ الإسلام محمد نوري أفندي

(١٩٢٢م)، يعني خلال ٤٩٨ سنة تبدل ١٨٥ شيخاً للإسلام منهم ٢٤ شخصاً مكررين، أي أن عدد الذي جلسوا في مقام المشيخة ١٢٩ شخصاً.

وقد جاء[١٣] شيخاً للإسلام منذ البداية (ملا فناري ١٤٢٤-١٤٣١م) حتى نهاية مرحلة السلطان سليمان القانوني والشيخ أبو السعود أفندي (١٥٤٥-١٥٧٤م) خلال ١٢٠ سنة. وكان جميعهم ماعدا واحد منهم هو (فخر الدين الأعجمي) قد ألفوا آثاراً مختلفة في شتى العلوم. ومقابل ذلك نجد أنه منذ زمن الشيخ أبو السعود أفندي (١٥٧٤م) وحتى آخر شيخ الإسلام محمد نوري أفندي (١٩٢٢) جاء ١١٥ شيخاً للإسلام خلال ٣٥٠ سنة. ولم يكن لهؤلاء أية آثار تذكر سوى الفتاوى التي كانوا يعطونها بسبب مقامهم في المشيخة، وكتابة الأشعار التي كانت منتشرة في الحياة الثقافية يومها إلا ماندر. وخلال فترة ١٥٧٤-١٨٠٠ م اي خلال ١٢٥ سنة تبدل ٧٦ شيخاً للإسلام لم يكتب منهم سوى ١٣ شيخاً، أمّا خلال الفترة المتبقية ١٢٢ سنة فقد تبدل ٣٩ شيخاً للإسلام لم يكتب منهم أحد سوى ٨ مشايخ.

أما المواضيع التي كتب فيها مشايخ الإسلام فكانت حتى زمن (أبو السعود أفندي) بشكل عام: الفلسفة والكلام والتفسير والفقه وغيرها من المواضيع الدينية الأساسية والمواضيع غير الدينية. ويشاهد أنهم كتبوا آثاراً متنوعةً ومختلفةً جداً. ومقابل ذلك نجد أنه منذ زمن السلطان سليمان القانوني وحتى نهاية عهد السلطان عبد الحميد كانت الآثار التي كُتبت قليلة من ناحية العدد وضيقة جداً من ناحية المواضيع، ومحدودة وسطحية، وكانت مواضيع نظرية كالنحو وغيرها من المواضيع التي ليس لها علاقة بالعلم وما يدور فيه. مع العلم أن حدثت تغيرات كبيرة في الأنظمة العالمية في تلك المرحلة وحدثت تطورات سريعة لم تكن مشهودة من قبل. ويجب الاهتمام بموقف المشيخة الإسلامية السلبي في هذه المرحلة التي حدثت فيها

تغيرات كبيرة فمثلاً كان السلاطين العثمانيون يقبّلون أيدي شيوخ الإسلام في بداية الدولة العثمانية حتى عهد السلطان سليمان القانوني وبعد ذلك انعكس الأمر وصار شيوخ الإسلام يقبلون أيدي السلاطين. وفي العصور المتأخرة للدولة وصار شيوخ الإسلام لا يستطيعون أن يقبلوا أيدي السلاطين ولكن يكتفون بتقبيل أطراف أليستهم فقط.

٢) مرحلة ما بعد السلطان عبد الحميد الثاني:

نرى في هذه المرحلة أنه تم تأليف الكتب المختلفة والجديدة والتي تعالج الأمور الدنيوية بشكل عام حيث دخل علماء المدارس معترك الحياة وعالجوا مشكلاتها عن قرب وبدأوا يهتمون بالأمور السياسية بشكل جدي.

وإذا نظرنا إلى الكتب التي ألّفها مشايخ الإسلام في هذه المرحلة الجديدة نجد أن قسماً منها لم يتناول سوى الشّعر والقسم الآخر رسائل صغيرة تحتوي على بعض المعلومات غير المهمة.

*** المدارس الأجنبية:**

ومن طرف آخر فقد بدأ عدد المدارس الأجنبية التي أسست من أجل الأقليات الغير مسلمة بالازدياد وخاصة بعد التنظيمات وصارت وكأنها مؤسسات تُعدّ الجواسيس الأجانب داخل البلاد. ورغم أن السلطان عبد الحميد الثاني اتخذ مختلف التدابير لمنع تطور هذه المدارس إلا أنّ السلاطين الآخرين لم يهتموا بالموضوع بالدرجة المطلوبة لذلك لم تعاق حركة هذه المدارس.

وهذه المدارس التي كانت تعد أبناء الأقليات الغير مسلمة ليصيروا أعداء للدولة صارت فيما بعد تقبل أبناء الأسر المسلمة لتعدهم لنفس الغاية، وقد نجحت

في ذلك. وقد استفاد خريجو هذه المدارس من فوائد تعلمهم اللغة الأجنبية وارتقوا إلى المناصب العليا في الدولة. وهكذا صارت الدولة العثمانية تحت نفوذ أوروبا النصرانية وعبارة عن دولة تقلد الغرب وتسير في مساره.

وقد انتشرت المدارس التبشيرية في بداية هذا القرن في الإمبراطورية العثمانية حيث كان يوجد ٤٣ مدرسة رومية، و٣٧ مدرسة أرمنية، و١٣ مدرسة يهودية، و١٢ مدرسة بروتستانتية. كما كان يوجد ٣٧ مدرسة فتحها الفرنسيون، و٨٣ مدرسة فتحها الإنجليز، و٧ مدارس فتحها الطليان، و٧ مدارس فتحها الألمان، و٧ مدارس فتحها النمساويون، و٤٠٠ مدرسة فتحها الأمريكان[١٤].

وخاصة فقد فتح الفرنسيون ثانوية Saint Benoit وثانوية Saint Georges وثانوية Saint Pulcherie وثانوية Notre dame de Sieonne وثانوية Saint Joseph وثانوية غلطة سراي. كما فتح الأمريكان ثانوية خربوط وثانوية مرزيفون وثانوية سيواس وثانوية غازي عينتاب الأمريكية ومدرسة روبرت كولج التي تحولت فيما بعد إلى جامعة، باسم جامعة البوسفور، التي تركت آثاراً لا تمحى في الحياة الثقافية والسياسية للبلاد. وذلك لأن معظم الموظفين في المراكز العليا للدولة منذ حوالي مائة سنة تقريبا هم من الذين تخرجوا في هذه المدارس.

* التعليم الديني العالي في تركيا الحديثة:

تأسيس ثانويات الأئمة والخطباء:

بعد تأسيس الجمهورية التركية صدر قانون سنة ١٩٢٤م ينص على أن التربية والتعليم داخل الأراضي التركية سيتم من طرف وزارة المعارف. وتم إغلاق جميع

المدارس الشرعية، وأنشئ بدلاً عنها ٢٩ مدرسة للأئمة والخطباء وكلية إلهيات في دار الفنون باستانبول. ولقد قامت هذه المؤسسة بنشاطات مفيدة جداً في مجال التعليم الديني العالي في تركيا. وذلك بواسطة الدراسات والبحوث القيمة التي قامت بها.

لكن الدولة لم تكن تعطى أية وظيفة لمتخرجي هذه المدارس. لذلك بدأوا بإغلاق بعضها في نهاية السنة الأولى من افتتاحها بحجة عدم الرغبة فيها. ورغم رغبة المواطنين في كثير من هذه المدارس، فقد تم إغلاق جميع هذه المدارس بعد سنتين أو ثلاث سنوات من افتتاحها باتخاذ بعض التدابير غير المباشرة. وآخر مدرستين سمح لهما بالتدريس حتى تخريج بعض الطلاب فيها أغلقتا في نهاية العام الدراسي ١٩٢٩-١٩٣٠م وأصبحت هذه المدارس في مدارج التاريخ.

وبموجب المادة الرابعة من قانون توحيد التدريسات فقد تم تأسيس كلية إلهيات تابعة لدار الفنون (جامعة استانبول) عام ١٩٢٤م. لكن هذه الكلية تعرضت لنفس عاقبة مدارسة الإئمة والخطباء وتم إغلاقها باتخاذ تدابير غير مباشرة عام١٩٣٣م.

كما تم إلغاء درس العلوم الدينية من المدارس الثانوية عام ١٩٢٤م ومن المدارس المتوسطة عام ١٩٢٧ م ومن المدارس الابتدائية ودور المعلمين ١٩٣٠م. وهكذا لم تبق أية مدرسة تقوم بالتربية والتعليم الديني في نظام التعليم التركي، ولم يبق أي درس يقدم المعلومات الدينية الأساسية في التعليم الابتدائي والمتوسط، وذلك منذ بداية الثلاثينات من القرن الحالي.

فتح ثانويات الأئمة والخطباء وتطورها:

ولما دخل تركيا الى الحياة السياسية الديمقراطية بعد الحرب العالمية الثانية اضطر الحزب الذي نجح في الانتخابات عام ١٩٥٠ نتيجة الضغط الشعبي المتزايد لتطبيق المادة ٤ من قانون توحيد التدريسات مرة أخرى. وفي ١٧ تشرين أول ١٩٥١م تم فتح مدارس الإمام خطيب في ٧ ولايات. وعام ١٩٥٣م أضيفت إليها ٨ مدارس أخرى. وفي السنوات التي تلتها اضطرت الحكومة لفتح مدارس كثيرة بسبب الطلب الشعبي المتزايد عليها والضغط الشعبي على الحكومة من أجلها.

وبموجب المادة ٢٩ من قانون التعليم الوطني الأساسي الصادر عام ١٩٧٣م تم تغيير اسم هذه المدارس إلى «ثانويات الإمام خطيب».

ورغم مرور ٤١ سنة على فتح هذه المدارس إلا أن الطلب الشعبي عليها لم ينقص بل ازداد باستمرار.

وقد بلغ عدد هذه المدارس اليوم ٤٥٠ مدرسة وعدد طلابها حوالي ٥٠٠ ألف طالب.

ويدّرس في هذه المدارس إلى جانب القرآن الكريم واللغة العربية والتفسير والحديث والتاريخ الإسلامي وغيرها من العلوم الدينية، الرياضيات والفيزياء والكيمياء والهندسة وعلم الأحياء وعلم الإجتماع والتاريخ والجغرافيا وغيرها من العلوم الحديثة.

وإلى جانب الإهتمام الكبير بتدريس اللغة العربية في هذه المدارس يتم تدريس اللغة الإنجليزية والفرنسية والألمانية.

تدريس اللغة العربية في مدارس الأئمة والخطباء:

إن ثانوية الأئمة والخطباء تعتبر المؤسسة المتوسطة الوحيدة في تركيا والتي تعلم اللغة العربية في مناهجها، حيث يدرس فيها في الإسبوع ثلاث ساعات.

وحسب رأينا أن تعليم اللغة العربية في ثانويات الأئمة والخطباء ينقصها شيئان رئيسيان:

الأول: الكتب التي يتم تدريسها.

حيث نجد أن الكتب التي تدرس في قسم المتوسط تم إعدادها من طرف هيئة وعليها الملاحظات التالية:

١- الكتب لم تكتب بأسلوب تقليدي أو بأسلوب عصري.

٢- جميع الدروس في الكتب ليست لها تطبيقات وتمارين كافية.

٣- الدروس ليست مرتبة بشكلٍ جيد، حيث تدرس بعض المعلومات قبل أو بعد أوانها.

٤- يعلمون الطلاب قواعد النحو غير الضرورية قبل تعليمهم الأسس العربية. والكتب تهتم بشكل زائد بالقواعد، ولكن الأصل في الأسلوب المعاصر لتعليم اللغة هو تعليم القواعد اللازمة مع التمارين أثناء تعليم أسس اللغة، ثم يتم شرح هذه القواعد في درس القواعد مع إجراء التمارين الكثيرة.

٥- من الصعب مشاهدة الكلمات العربية المستخدمة في العصر الحالي.

وباختصار فإن الطالب عندما ينهي هذه الكتب، لا يستطيع عرض مشكلته ووضعه باللغة العربية كتابياً أو شفاهياً مهما كانت بسيطة. لكنه يستطيع تصريف الفعل الماضي والمضارع بسهولة؛ لأنه يحفظها، لكنه لا يستطيع استخدامها في

الحياة العملية كتابياً ولا شفاهياً، والطالب يعرف شيئاً ما من طرف ومن آخر لا يعرف شيئاً.

أما ملاحظتنا عن كتب القسم الثانوي فهي:

١- لقد تم إعداد كل كتاب من كتب الثانوية من طرف هيئة مستقلة، لكن المنطقي هو أن تقوم هيئة واحدة بإعداد كتب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية. ونقصان الحوار بين الهيئات أدى إلى وجود الفروق الشاسعة بين الكتب.وخاصة أن هذا الفرق يشاهد واضحاً بين كتاب الثالث المتوسط وكتاب الأول الثانوي. الطالب الذي ينهي الثالث المتوسط لا يمكن أن يفهم كتاب الأول ثانوي.

٢- لقد تم إعداد مواضيع كتب الثانويات على أسس القواعد النحوية، والتمارين قليلة جداً تكاد تكون معدومة وسطحية جداً. حتى أنهم أثناء شرح القواعد أحياناً لا يذكرون أمثلة عليها.

٣- ليس معروفاً سبب إختيار النص أثناء شرح الدرس، حيث لم تذكر أمثلة من النص أثناء شرح الموضوع، لذلك لا يفهم فيما إذا كان النص متعلقاً بالدرس أم لا.

٤- النصوص المختارة ثقيلة جداً ولا تتوافق مع الذي تعلمه الطلاب حتى تلك المرحلة؛ لذلك لا يستطيع الطلاب فهمها، حتى أن المعلمين لا يستطيعون فهمها، لذلك اضطر لترجمة الكتب إلى التركية من أجل المعلمين.

وبالنتيجة فإننا على قناعة أنه يجب إعداد كتب دروس اللغة العربية في القسم المتوسط والقسم الثانوي لمدارس الأئمة والخطباء من طرف هيئة مختصة

يعرف أفرادها أسس التعليم العصري محققين بذلك الأهداف التالية:

١- فهم اللغة العربية عند الحديث العادي.

٢- أن يستطيع الطالب عرض مشكلته المتعلقة بالحياة اليومية باللغة العربية.

٣- أن يستطيع فهم نص باللغة العربية يتعلق بالحياة اليومية.

٤- أن يستطيع فهم النصوص المهنية بالإستعانة بالقاموس.

٥- أن يصل إلى مرحلة يستطيع تقوية لغته العربية بنفسه.

٦- أن يستطيع قراءة النصوص المتعلقة بالحياة اليومية والتي تكتب دون تشكيل [١٥].

ولمدارس الأئمة والخطباء تأثير كبير على الحياة الدينية والإجتماعية والفكرية في تركيا. والطلاب المتخرجون من هذه المدارس يواصلون دارستهم العليا في مختلف العلوم. وهذا النظام التعليمي الذي لم يشاهد مثله في العالم الإسلامي له جوانب إيجابية وجوانب سلبية، إلا أن له فائدة كبيرة في انتشار المفهوم الذي يسعى لإيجاد الحلول المتوافقة مع الفكر الإسلامي للمشكلات التي تواجهها تركيا المعاصرة.

والحقيقة أن هذا المنهج شبيه جدا بالمنهج الذي أعد زمن صدارة سعيد حليم باشا. ومن حانب آخر فبعد انتقال تركيا إلى الحياة الديموقراطية وانتشار الحرية في البلاد أدى إلى توجه الشعب نحو الإسلام وخاصة في جنوب وشرق الأناضول، وبدأت المدارس القديمة غير النظامية بنشاطاتها من جديد وتم توظيف الخريجين فيها في رئاسة الشؤون الدينية التركية.

ورغم أن التعليم في المدارس التقليدية انتشر في المرحلة الأخيرة من طرف الطرق الصوفية والجماعات الإسلامية، إلا أن موضوع مدى مقاومتها لمشكلات الحياة المعاصرة سيبقى موضوع نقاش.

كليات الإلهيات (كليات الشريعة):

ومن ناحية أخرى تم إعداد منهاج تدريس الدين في كلية الإلهيات التي أسست سنة ١٩٤٩م في جامعة أنقرة. وكانت هذه الكلية تقبل الطلاب المتخرجين من الثانويات الحكومية فقط، لذلك كان مستوى التعليم فيها ضعيفاً.

وفي عام ١٩٥٩م أسس المعهد الإسلامي العالي في استانبول وكان منهجه التعليمي منهجاً متخصصاً، بعدها ارتفع عدد هذه المعاهد إلى ثمانية معاهد ثم أضيفت إليها كلية العلوم الإسلامية في جامعة أتاتورك بمدينة أرضروم.

وفي سنة ١٩٨٢م أجريت بعض التعديلات الجديدة على النظام التعليمي حيث ربطت جميع مؤسسات التعليم العالي بالجامعات وتغيرت أسماء هذه المعاهد إلى كليات وأصبح عددها في يومنا إحدى وعشرين كلية.

وبعد إجراء التغييرات في مختلف مراحل كليات الإلهيات جعلت فيها الأقسام التالية:

أ. قسم العلوم الدينية الأساسية: ويدرس في هذا القسم التفسير، والحديث، وعلم الكلام، والفقه، واللغة العربية وآدابها، وأصول الحديث، وأصول التفسير، وأصول الفقه.

ب. قسم الفلسفة والعلوم الدينية: ويدرس في هذا القسم الفلسفة الإسلامية، والفلسفة الدينية، وتاريخ الفلسفة، والمنطق، والتعليم الديني، وعلم النفس الديني، وعلم الإجتماع الديني.

ج. قسم التاريخ الإسلامي: ويدرس في هذا القسم التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية.

كما توجد مناهج تعليمية عليا لإعداد الخبراء والمتخصصين ودراسة الماجستير والدكتوراه في العلوم المذكورة أعلاه.

ويوجد اليوم في تركيا حوالي ٥٠٠٠ مدرسة لتعليم القرآن رسمية mحوالي ٥٠٠٠ مدرسة أخرى غير رسمية.

* تقويم المناهج التعليمية

وكما بينا بأن مدارس الأئمة والخطباء وكليات الإلهيات كان لها دور كبير ومهم في توجيه الحياة الدينية والفكرية في تركيا، وهي تمثل نموذجاً جديداً لتوحيد العلوم الدينية والدنيوية، ومع هذا لا يمكن القول بأن هذه المؤسسات أعطت نتائج كافية وبشكل إيجابي كامل.

ويمكننا أن نذكر بعض النتائج الإيجابية والتي حققتها هذه المؤسسات وهي:

١- تزويد الشعب بالمعلومات الدينية الصحيحة والتي حُرِم منها لفترة طويلة.

٢- انتشار مفهوم الإسلام الصحيح بعيداً عن البدع والخرافات.

٣- أثبتت هذه المؤسسات بأنه لا يمكن تطور العلوم الإسلامية بالأساليب القديمة، ويجب الإستفادة من الأساليب المعاصرة في البحث والدراسة.

٤- التعرف على إحتياجات الإنسان المعاصر، ووضعها في عين الإعتبار وإيجاد الحلول الإيجابية لمشكلاته.

٥- مخاطبة جميع طبقات المجتمع التركي، ونشر الوعي الإسلامي في المجتمع.

كما يمكننا أن نلخص النقاط السلبية لهذه المدارس والناجمة بسبب الأوضاع الخاصة بها وسبب الوضع العام في العالم الإسلامي بما يلي:

١- عدم الإهتمام بالإختصاص.

٢- صعوبة المناهج مما أدى إلى ضعف في الإختصاص نفسه.

٣- عدم وجود الإمكانيات من أجل تقديم المصادر والمراجع الإسلامية الأساسية والتي يحتاجها الطلاب إحتياجاً ماساً.

٤- عدم وجود روابط قوية بين المؤسسات التعليمية العالية في العالم الإسلامي.

٥- عدم تطوير مهارة التفكير والإبداع بشكل موضوعي للأحداث المحلية واليومية.

* سبل مقترحة للإصلاح

ولكي نقضي على هذه السلبيات الموجودة ونرفع من مستوى هذه المؤسسات التعليمية لا بد من القيام بالإصلاحات التالية والتي تهدف إلى النهوض بالمناهج التعليمية إلى المستوى المطلوب وهي:

١- إعادة النظر في مناهج المؤسسات التعليمية.

٢- إعداد مناهج متطورة جديدة تناسب إحتياجات الطلاب والمجتمع.

٣- إتباع أسلوب عقلي وتطبيقي أثناء إعداد هذه المناهج.

٤- إعداد مناهج تطور المهارات وقوة الإبداع عند كل شخص بدلاً من المناهج المعتمدة على التكرار والحفظ فقط.

٥- إعداد الذهنية التي تستطيع إيجاد الحلول المناسبة في البحث في المصادر الأساسية بدلاً من الذهنية التقليدية العمياء.

٦- الإهتمام بالفكر الإسلامي وتطوير مهارة المقايسة بين الإسلام والمذاهب الأخرى.

٧- يجب اتّباع الأساليب المعاصرة في تعليم اللغة العربية وآدابها حتى يستطيع الطالب الإستفادة من المصادر الإسلامية الأساسية.

٨- تأمين إمكانية ذهاب بعض الطلاب إلى البلاد الإسلامية، والعربية، وإقامتهم فيها ولو لفترات قصيرة من أجل معرفة المشكلات والتطورات في هذه البلاد.

٩- تأمين إمكانية ذهاب بعض الطلاب إلى البلدان الأخرى غير الإسلامية وإقامتهم فيها ولو لفترة قصيرة، لمعرفة الإيجابيات والسلبيات في أديان هذه البلدان ومعرفة أفكارهم.

١٠- تأمين الإمكانيات المادية الكافية لرفع المستوى المادي للمدرسين في هذه المؤسسات التعليمية إلى مستوى أقرانهم في دول العالم، والسعي لتعليمهم اللغات الأجنبية المختلفة.

١١- إعداد منهج جديد لتعلم اللغة العربية وفق الأساليب العلمية الحديثة.

١٢- عمل دورات خاصة لأساتذة اللغة العربية من أجل رفع مستواهم العلمي.

١٣- تطوير ملكة التفكير الحر، والتعبير بحرية عن الفكر عند أساتذة هذه المؤسسات، وإنقاذهم من الوضع التسليمي الخالي من وجهات النظر والنقد.

١٤- القيام باللقاءات والندوات والمؤتمرات وتبادل المعلومات مع الزملاء العاملين في المؤسسات التعليمية وشبه التعليمية.

١٥- تبادل المعلومات والخبرات مع الدول الإسلامية الأخرى.

الهوامش

(١) عثمان أركين، تاريخ المعارف في تركيا، ٩٢.

(٢) عطائي، حدائق الحقائق، مج ١، ص٣٢.

(٣) اسماعيل حقي اوزون جارشيلي، التاريخ العثماني، مج ١/٣، ص١٢٣-١٢٤.

(٤) عطائي، حدائق الحقائق، مج١، ص٢٧٨. ١٥٤. ٢٩٦. ٤٢٨. ٩٥٦...الخ.

(٥) قوجي بك، رسالة، ص ٣٣ -٣٧.

(٦) كاتب جلبي، كشف الظنون، مج ١، ص ٦٨١.

(٧) كاتب جلبي، ميزان الحق في اختيار الأحق، ص ١٩٦.

(٨) داماد ابراهيم باشا: كان الصدر الأعظم زمن السلطان أحمد الثالث بين عام ١٧٢٣-١٧٣٠م.

(٩) شهاب الدين تكين داغ ؛ جامعة استانبول في الذكرى الخمسين للجمهورية التركية، ٣٢، استانبول ١٩٧٣ م.

(١٠) مصطفى صبري أفندي، المجددون الدينيون، ٢١٦، مطبعة الأوقاف، استانبول ١٣٣٨-١٣٤٠.

(١١) مصطفى صبري أفندي، بيان الحق، المجلد ٥، العدد ١٠٦، ص ١٩٠٠، ١٦ ربيع الآخر ١٣٢٩هـ استانبول. كما أن الكتاب الآخرين في المجلة التي أسسها مصطفى صبري تطرقوا لنفس الموضوع وعرضوا آراء مشابهة لآرائه حيث قالوا: «إن الإدارة المنحوسة السابقة التي استمرت أكثر من ثلاثين سنة - يقصد زمن السلطان عبد الحميد - لا تريد أن يكون أفراد الأمة أصحاب أفكار منورة، فقد كان أول هجوم من الحكومة المستبدة على مدارسنا

الشرعية القديمة التي هي منابع العلم والعرفان منذ القديم» (بيان الحق، مجلد ٢، العدد ٥١، ص١٠٧٩، ٢ ربيع الأول ١٣٢٨ هـ. كما قال آخرون: «ومع الأسف الشديد إننا نشاهد حكومتنا منذ ستين سنة تحاول القيام بالتجديد في مختلف الأمور الإدارية، لكنها تركت المعارف الإسلامية في انحطاطها الطبيعي، حتى أنها ربما تكون قد أنزلت عليها ضربة المتولي لتسريع انحطاطها، وقد بدأت البحث عن التربية الفكرية لبلادنا في نقاط وسبل أخرى، وقد وقعت الهيئة العمومية في الخطأ الفاحش حتى صارت كالرجل الذي فقد توازنه كلما حاول القيام سقط مرة أخرى، وبتكرر هذه الحركة أصبح معطلاً ومشلولاً عن الحركة».(محمد فاطن، المصدر السابق نفسه، المجلد ١، العدد ١٦، ص ٣٥٩، ٢٥ ذي الحجة ١٣٢٦ هـ، استانبول).

(١٢) بكر قارلقا، خير الدين التونسي، ص ١١٦ -١٢٣.

(١٣) شهاب الدين تكين داغ، جامعة استانبول في الذكرى الخمسين للجمهورية التركية، ص ٣٥

(١٤) إيلك نور حيدر أوغلو، المدارس الأجنبية في الإمبراطورية العثمانية، ص٩٥ - ١٠١٠، أنقرة ١٩٩٠م

(١٥) المنهج الدراسي لثانويات الأئمة والخطباء، المديرية العامة للتعليم الديني، مطبعة وزارة التعليم الوطني، أنقرة، ١٩٨٥ م.

الدباغ. د. عبدالستار. (١٩٩٥). تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي. في: وبحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، ج٢. تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل. عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (٤٠٧- ٤٤٦)

تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي

د. عبدالستار حامد الدباغ

رئيس قسم الفقه وأصوله/ جامعة صدام للعلوم الاسلامية

مقدمة

إن من المقاصد الأساسية التي حددها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة للمسجد هو تلقي العلم وتعليمه، قال تعالى: ﴿في بيوت أذن الله أن ترفع ويذكر فيها اسمه يسبح له فيها بالغدو والآصال * رجال لا تلهيهم تجارة ولابيع عن ذكر الله وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة﴾[١]. ومن ذكر الله وتسبيحه التعليم والتعلم، وقد كان النبي ﷺ يبلّغ في بيوت الله وحي الله، ويشرحه للمسلمين ويفقههم في دينهم في دروسه وخطبه وأحاديثه؛ عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: من دخل مسجدنا هذا ليتعلم خيراً أو ليعلمه كان كالمجاهد في سبيل الله، ومن دخل لغير ذلك كان كالناظر إلى ما ليس له»[٢].

وثبت عنه أيضاً أنه أنكر على رجل نشد ضالة في المسجد وقال «إنما بنيت المساجد لما بنيت له.»[٣] يريد أنها بنيت لإقامة الصلاة وتلاوة القرآن وتعليم العلم وغيرها من أنواع الشكر والعبادة، وقد شجع الرسول ﷺ المسلمين على ارتياد مجالس العلم فيها، فقال فيما رواه البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال

رسول الله ﷺ «إذا مررتم برياض الجنة فارتعوا فيها» قيل وما رياض الجنة، قال: المساجد»[٤].

ولذلك احتل التدريس بالمسجد مكانة سامية في نفوس العلماء. فهذا الخطيب البغدادي لما شرب من ماء زمزم، سأل الله أن يحقق له ثلاث حاجات كان من بينها أن يتاح له أن يملي الحديث بجامع المنصورة[٥]. ولما كان الاسلام يتصف بالتنظيم لكل جوانب الحياة، لذلك لاتوجد قضية تخص الفرد أو الجماعة أو الدولة أو المجتمع الدولي إلا وللاسلام فيها حكم منظم، وهذا ما اقتضته حكمة الباري عزوجل أن لايترك عباده دون نظام كامل لحياتهم، حيث قال: ﴿أيحسب الانسان أن يترك سدى﴾ وقال أيضاً: ﴿فمن تبع هداي فلايضل ولايشقى﴾. لذلك لايمكن أن تخرج قضية واحدة على الاطلاق تهم الاسلام والمسلمين من دون أن تجد لها حكماً ينظمها، إما في الكتاب، وإما في السنة النبوية، أو في عمل الصحابة، أو الأئمة المجهتدين. ومن هذه القضايا تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي. ولاغرو في ذلك؛ لأن المسجد في الإسلام أعظم مصدر للطاقة الروحية، وأسمى مركز لإشعاع العلوم الشرعية وأكبر مقومات الثقافة الإسلامية، وقد كان لدوره الفاعل المنظم في حياة الرسول ﷺ والسلف الصالح شأن عظيم في جميع شؤونهم الحيوية، فهو مركزهم الذي انبعثت منه علومهم الشرعية، وبرزت فيه قوتهم، وتوحدت فيه كلمتهم، وتجسدت فيه كل معاني الخير والفضيلة. وبدون تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي فقد المسلمون أهم العوامل الفاعلة في رقيهم وعظمتهم ورفعة شأنهم؛ وبذلك تفرقت كلمتهم وذهبت ريحهم وضؤل شأنهم لأن المسجد في الاسلام يعد قطب تقدم المجتمع الاسلامي، ومحور نشاطاته ومنبع علومه وثقافاته.

ولبيان الواقع والطموح في تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي لابد من الاشارة إلى تنظيم هذا الدور في التعليم الشرعي منذ عصر الرسول ﷺ حتى عصرنا هذا.

سائلاً الله تعالى أن يوفق المسلمين إلى اتباع كتاب ربهم وسنة نبيهم وسلفهم الصالح وأن يبصرهم عيوبهم ويصلح لهم دينهم ودنياهم إنه على كل شيء قدير.

تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي في عصر الرسالة

إن نزول أول آية على النبي ﷺ، وهي قوله تعالى ﴿إقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الاكرم * الذي علم بالقلم * علم الانسان مالم يعلم﴾[٦] توجيه للرسول ﷺ إلى تعليم أمته القراءة والكتابة، وإشارة إلى أهمية العلم، وما سيكون له من شأن عظيم في الاسلام. وقد فقه الرسول ﷺ هذه الأمة فاهتم بالتعليم الشرعي منذ أن كان في مكة حينما كان المسلمون يستخفون في دار الأرقم بن ابي الأرقم.

ولما أذن الله لرسوله ﷺ بالهجرة إلى المدينة كان أول مشروع فكر فيه رسول الله ﷺ، وهو في طريقه إلى المدينة -بناء مسجد قباء وفيه نزل قوله تعالى: ﴿لمسجد أسس على التقوى من أول يوم أحق أن تقوم فيه * فيه رجال يحبون أن يتطهروا والله يحب المطهرين﴾[٧].

كذلك كان أول عمل قام به ﷺ عند وصوله المدينة المنورة واستقراره فيها، هو بناء المسجد النبوي، لكي يتخذه مصدراً للتوجيه الروحي، ومركزاً للتعليم الشرعي، ومرجعاً للتفقه في الدين وملتقى للمؤمنين. ومنه انطلقت الدعوة الإسلامية، وفيه كانت تقام وظائف دينية، كالقضاء والصلح بين الناس، وتؤدى فيه

خدمات اجتماعية، كالضيافة للوفود التي تأتي لاعلان الاسلام أو عقد معاهدة أو طلب معونة، ومبرة لإقامة اللاجئين والفقراء والمساكين، ومستشفيات للصحة، وساحات للتدريب على فنون القتال، ومجالس للشورى، وأماكن للعبادة، ومعهداً للدراسات، وجامعة للتعليم الشرعي. ولعل أهم هذه الاغراض ما ورد عن الرسول ﷺ فيما رواه مسلم عن أنس في حديث الأعرابي الذي بال في المسجد قائلاً له: «إن هذه المساجد لاتصلح لشيء من هذا البول ولا القذر، إنما هي لذكر الله والصلاة وقراءة القرآن»[٨].

نعم لقد كان مسجد الرسول ﷺ يغذي القلوب والأرواح بالذكر والصلاة، ويغذي العقول والافكار بالعلم والمعرفة وقراءة القرآن. وهذان الغذاءان تتوقف عليهما حياة المسلم الأدبية، وفيهما قوته وشرفه وعزته، بل إن الصلاة نفسها التي تعبدنا الله بها خمس مرات في اليوم والليلة ما هي إلا لون من الوان العلم ومظهر من مظاهر التعليم الشرعي المنتظم؛ لأن عماد الذكر فيها هو القرآن الكريم. وفي القرآن الكريم عقائد ومعاملات واخلاق، وكلها تندرج تحت العلم الشرعي، وتنتظر تنظيم دور المسجد في تعليمها للمسلمين.

فالعقائد جاءت لاصلاح الفكر الانساني الهابط، وإجلاء ما ران عليه من الشرك وعبادة الأوثان وتحريره من آثار الجاهلية، ورد الناس إلى فطرتهم التي فطرهم الله عليها. والمعاملات جاءت لترسي النظام العادل في أنواع البيوع، وتدحض الظلم والفساد، الذي لو استمر لأدى بالانسانية إلى الدرك الأسفل. والأخلاق جاءت كنور الفجر الهادي لمعالم الطريق المستقيم تنسف العادات الضارة والتقاليد البالية، وتؤسس على أنقاضها ذلك البناء الاجتماعي المبني على أسس الإسلام ومبادئه. وكل ذلك نبع من مسجد الرسول وقام بتنفيذه هو ﷺ بنظام دقيق يدل على دور المسجد المنظم في التعليم الشرعي. ولذلك حث الله سبحانه وتعالى

على عمارة المساجد فقال: ﴿إنما يعمر مساجد الله من آمن بالله واليوم الآخر وأقام الصلاة وآتى الزكاة ولم يخش إلا الله فعسى أولئك أن يكونوا من المهتدين﴾[9] وقال ايضاً: ﴿في بيوت أذن الله أن ترفع ويذكر فيها أسمه يسبح له فيها بالغدو والآصال رجال لا تلهيهم تجارة ولا بيع عن ذكر الله واقام الصلاة....﴾[10].

وكذلك حث النبي، ﷺ على طلب العلم والاستزادة منه بحضور مجالسه في المساجد فقال: «ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدبرونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده»[11].

وقال أيضاً: ﴿أفلا يغدو أحدكم كل يوم إلى المسجد فيعلم أو فيقرأ آيتين من كتاب الله عزوجل خير له من ناقتين، وثلاث خير من ثلاث وأربع خير من أربع، ومن أعدادهن من الإبل﴾[12].

وروى أبن ماجة عن أبي هريرة قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «من جاء مسجدي هذا لم يأته الا لخير يتعلمه أو يعلمه فهو بمنزلة المجاهد في سبيل الله، ومن جاء لغير ذلك فهو بمنزلة الرجل ينظر إلى متاع غيره»[13].

من أجل هذا كله حرص الصحابة، كل الحرص، على حضور مجلسه ﷺ في المسجد، لسماع القرآن وكتابته وحفظه والتفقه فيه، والتزود من توجيهاته السديدة ونصائحه الكريمة، وتفسيره للقرآن الكريم وبيان أحكامه.

روى الحرث بن عوف أن رسول الله ﷺ بينما هو جالس في المسجد والناس معه، إذ اقبل ثلاثة نفر فأقبل إثنان إلى رسول الله وذهب واحد، فوقفا على رسول

الله ﷺ فأما أحدهما فرأى فرجة في الحلقة فجلس فيها، وأما الآخر فجلس خلفهم وأما الثالث فأدبر ذاهباً، فلما فرغ رسول الله قال: «ألا أخبركم عن النفر الثلاثة؟ أما أحدهم فأوى إلى الله فآواه الله، وأما الآخر فاستحيا فاستحيا الله منه، وأما الثالث فأعرض، فأعرض الله عنه»[١٤].

ولما كانت لهم أعمال تشغلهم في بعض الأوقات عن حضور مجلسه، رتب لهم التناوب كي يبلغ الشاهد منهم الغائب، فلا يفوت أحداً منهم أمر من الأمور التي يجب أن يحفظوها عنه وينفذوا ما فيها من تعاليم. وفي ذلك يقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه: «كنت أنا وجار لي من الأنصار نتناوب النزول على رسول الله ﷺ ينزل يوماً وأنزل يوماً، فإذا نزلت جئته بخير ذلك اليوم من الوحي وإذا نزل فعل مثل ذلك»[١٥].

فالمسجد في عصر الرسالة لم يكن مخصصاً للصلاة فقط يُفتح في أوقاتها، كما هو الحال في معظم المساجد في البلاد العربية والاسلامية كافة على تفاوت يسير بين قطر وقطر، بل كان يستخدم زيادة على أداء الصلوات مدرسة شرعية وجامعة ثقافية لتعليم القرآن وقراءته وفهم آياته واستنباط احكامه وبيان حكمه.

وقد خصص ﷺ جزءاً من مسجده لكتابة القرآن وتعليمه وهو المكان المعروف بالصُفّة، حيث نزل فيه نحو سبعين صحابياً من الفقراء على رأسهم أبوهريرة، وكان ينفق عليهم الرسول ﷺ من مال الصدقة، ويشاركون الرسول في مختلف الأنشطة التعليمية وغيرها. ويمكن أن نطلق على هذا الجزء من المسجد أول جامعة إسلامية أسسها الرسول ﷺ ونظمها لتلقي العلوم الشرعية، فكانوا لايفارقون المسجد، حرصاً على أن لا يفوتهم حديث رسول الله ﷺ كلما يتحدث. أما تنظيم الرسول لدور المسجد في التعليم الشرعي فقد تناول الأمور التالية:

أولاً: حفظ القرآن الكريم وكتابته:

من المعلوم أن القرآن نزل منجماً على قلب نبينا محمد ﷺ، فكان حريصاً على حفظ ما ينزل عليه حرصاً شديداً جعله يسابق جبريل ويعجل بتلاوة ما أنزل عليه قبل أن يفرغ ويحرك به لسانه وشفتيه[١٦] حتى نزل قوله تعالى: ﴿لاتحرك به لسانك لتعجل به إنّ علينا جمعه وقرآنه، فاذا قرأناه فاتبع قرآنه، ثم إنّ علينا بيانه﴾[١٧]. فاذا ما انتهى الوحي تلا الآيات التي أنزلت وبلغها أصحابه ليحفظوها في صدورهم وأمر كتبة الوحي بكتابتها بين يديه. ونهى الرسول ﷺ عن أن يكتبوا عنه شيئاً غير القرآن، وقال لهم في أول العهد بنزول الوحي: «لا تكتبوا عني، ومن كتب عني غير القرآن فليمحه، وحدثوا عني ولاحرج، ومن كذب علي متعمداً فليتبوأ مقعده من النار»[١٨] وعن أبي سعيد الخدري ايضاً قال: استأذنت النبي أن أكتب الحديث فابى أن يأذن لي.[١٩] وفي البخاري عن أبي هريرة قال: «خرج علينا رسول الله ﷺ ونحن نكتب الأحاديث فقال: ماهذا الذي تكتبون، قلنا: أحاديث نسمعها منك، فقال: كتاب غير كتاب الله؟ أتدرون؟ ما ضل الامم قبلكم إلا بما أكتتبوا من الكتب مع كتاب الله. قلنا أنحدث عنك يا رسول الله؟ قال: حدثوا عني ولاحرج ومن كذب علي متعمداً فليتبوأ مقعده من النار [٢]

والظاهر أن هذا النهي عن كتابة غير القرآن في أول الاسلام، كان لحكمة، هي خشية انشغال المسلمين بكتابة الحديث عن كتابة القرآن وحفظه، ولئلا يختلط القرآن بغيره. ولما نزل معظم القرآن وعلم المسلمون أسلوبه أذن الرسول لأصحابه بكتابة أحاديثه. ويبدو أن الرسول عين أناساً مخصوصين لتعليم الناس الكتابة، منهم سعيد بن العاص الذي أمره الرسول ﷺ بأن يعلم الكتابة بالمدينة، وكان كاتباً وقتل يوم بدر شهيداً.[٢١]

وكان رسول الله ﷺ، يوجه كُتّابه في ترتيب الآيات في السور حسب توجيه جبريل له عليه السلام[٢٢]. ويدل على ذلك مارواه عثمان بن أبي العاص قال: كنت جالساً عند رسول الله ﷺ إذ شخص ببصره ثم صوبه ثم قال: أتاني جبريل فأمرني أن أضع هذه الآية هذا الموضع من هذه السورة ﴿إن الله يأمر بالعدل والاحسان وإيتاء ذي القربى﴾[٢٣]

ثانياً: قراءة القرآن.

يذكر الرواة أن أعلام القراءة في عهد الرسول ﷺ الذين يؤخد عنهم القرآن، قد حددهم الرسول عليه السلام بأربعة قراء فيما رواه البخاري عن عبدالله بن عمرو بن العاص قال سمعت النبي ﷺ يقول: «خذوا القرآن من أربعة من عبدالله بن مسعود وسالم ومعاذ وأبي بن كعب»[٢٤] ويفسر السيوطي هذا الأخذ بالتعليم. والذي يبدو لي أن التحديد بأربعة يحمل على الذين مهروا في تجويد القرآن بعد أن تلقوه عن الرسول ﷺ فكانوا يؤدونه تلاوة، كما أخذوه، مراعين الأصول في القراءة والضبط والخشوع والعلم. فالتحديد بأربعة يرجع إلى الاتقان في التجويد. وقد كان الرسول يحب قراءة عبدالله بن مسعود، ويأمره بذلك. قال عبدالله بن مسعود: «قال لي النبي ﷺ إقرأ عليّ، قلت: يارسول الله اقرأ عليك، وعليك أُنزل؟ قال: نعم، فقرأت سورة النساء، حتى أتيت إلى هذه الآية: ﴿فكيف إذا جئنا من كل أمة بشهيد وجئنا بك على هؤلاء شهيداً. ﴾ قال حسبك الآن فالتفت إليه فاذا عيناه تذرفان[٢٥]. وكان عبدالله بن مسعود رضي الله عنه من أوائل القراء حيث يقول عن نفسه: «قرأت من فيّ رسول الله ﷺ سبعين سورة وزيد بن ثابت له ذؤابة»[٢٦] ولم يكن حب رسول الله ﷺ لقراءة عبدالله إلا لأنه كان يقرأ القرآن بروحه حرفاً حرفاً، وكلمة كلمة، حتى عُرفت قراءته بالقراءة الغضة ففي الحديث أن الرسول ﷺ قال:

«من أحب أن يقرأ، القرآن غضاً كما أنزل فليقرأ قراءة إبن أم عبد»[٢٧]؛ لأنه كان يقرأ القرآن بقلب مؤمن وبعقل مدرك لما يقرأ، وأنه لا انفصال بين القراءة والعلم والعمل، وإنما كل أولئك عناصر حيوية تكون شخصية القاريء المسلم، كما كان يمثلها عبدالله بن مسعود

وهكذا كان أبي بن كعب رضي الله عنه يقوم بتعليم قراءة القرآن، حتى أهدى إليه رجل من طلابه قوساً فقال له رسول الله ﷺ «إن أخذتها فخذ بها قوساً من النار»[٢٨]. وكان في المدينة حينذاك تسعة مساجد، يغلب على الظن أنها اتخذت مدارس لقراءة العلم ونشره. ويزيدنا اعتقاداً بذلك أن الرسول كان يأمر الصبيان أن يتدارسوا في مسجد حيهم[٢٩] وقد كان للقراء دار تسمى دار القراء، قال ابن سعد: «إن ابن أم مكتوم قدم المدينة مهاجراً بعد بدر بيسير، فنزل دار القراء وهي دار مخزمة بن نوفل[٣٠]. وقد كانت هذه الدار معهد تعليم قراءة القرآن. وبعد فتح مكة لم ينصرف الرسول من مكة إلى المدينة إلا بعد أن نظم دور المسجد في التعليم الشرعي، وهو المسجد الحرام الذي كان قبلة للمسلمين ومحط أنظارهم ومقر حجهم وعمرتهم، فهو لايخلو من الحجاج والمعتمرين على مدار السنة. ومن هنا كان دور المسجد في تعليم القرآن قيادياً؛ نظراً لكثرة الطلاب والشيوخ الوافدين إليه من مختلف البلاد، لذلك استخلف عتاب بن أسيد على مكة وخلف معه معاذ بن جبل في المسجد الحرام يعلمهم القرآن[٣١]

تفسير القرآن

كان الصحابة عرباً خلصاً يتذوقون الأساليب الرفيعة، وكان بعضهم من أساطين البلاغة وأرباب الفصاحة وأمراء البيان فيفهمون ما ينزل على رسول الله ﷺ من الآيات البينات، فإذا أشكل عليهم فهم شيء من القرآن، سألوا عنه الرسول ﷺ

فيجيبهم على أسئلتهم ولا بأس من الاستشهاد ببعض أجوبته؛ ومن ذلك لما نزلت الآية الكريمة: ﴿الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون﴾[٣٢]. فأبهم عليهم معنى كلمة الظلم ويئسوا وقالوا: أينا لم يظلم نفسه، فانتشلهم رسول الله ﷺ من هذا اليأس حين وضح لهم هذه الكلمة قائلاً: «ليس كما تظنون، وإنما هو الشرك ألم تسمعوا إلى ما قال لقمان: «إن الشرك لظلم عظيم»[٣٣]

ومنه أيضاً ما قاله أبوبكر الصديّق رضي الله عنه للرسول: وكيف الصلاح بعد هذه الآية: ﴿ليس بأمانيّكم ولا أمانيّ أهل الكتاب من يعمل سوءً يُجز به﴾[٣٤] فكل سوء عملنا جُزينا به. فيقول الرسول ﷺ: «غفر الله لك يا أبا بكرألستَ تمرض؟ ألست تصيبك اللأواء؟ فهو ما تُجزون به»[٣٥]

ومن ذلك أيضاً آية الصيام: لما نزلت ﴿حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود من الفجر﴾ قال له عدي يا رسول الله إني أجعل تحت وسادتي عقالين: عقالاً أبيض وعقالاً أسود، أعرف الليل من النهار، فقال رسول الله ﷺ: أن وسادتك لعريض إنما هو سواد الليل وبياض النهار.[٣٦]

وهكذا فسر الرسول ﷺ الكثير من الآيات بسنته الشريفة كما تشهد بذلك كتب السنة ولا سيما صحيحا البخاري ومسلم. ومما يؤيد أن التفسير المروي عن الرسول ﷺ ليس بالقليل، ما ذكره ابن حجر بعدما فرغ من شرح كتاب التفسير قال: «اشتمل كتاب التفسير على خمسمائة حديث وثمانمائة وأربعين حديثاً من الأحاديث المرفوعة وما في حكمها، الموصول من ذلك اربعمائة وخمسة وستون حديثاً والباقي معلق.[٣٧] وقال الزركشي «أنه قد صح من التفسير كثير»[٣٨]

ولكنه لم يفسر كل معاني القرآن، كما يدعي بعض العلماء كابن تيمية[٣٩] فيما يبدو لي لأمور ثلاثة:

الأول: سهولة فهم العرب لمعظم آيات القرآن وإدراكهم إعجازه بمقتضى الفطرة، فهم يفهمون معظمه بمجرد التأمل والنظر فضلاً عن كون بعضهم كان من سلاطين البلاغة وأرباب الفصاحة وأمراء البيان.

الثاني: لم يؤثر عنه ﷺ تفسير كامل لكل الآيات المنوطة بنشأة الكون واسرار الوجود والمتعلقة بالأنفس والآفاق لحكمة ربانية هي توجيه فكر الإنسان إلى ما أودعه الله سبحانه وتعالى في هذا الكون الفسيح من أسرار وسنن من ناحية، ولكي تتطور حركة العقل الإنساني فتنفتح أمامه أبواب التقدم العلمي في كل زمان ومكان من ناحية ثانية، ولكي يفسح المجال للأجيال المقبلة كي تنال شرف الإسهام في خدمة القرآن الكريم ولا سيما في هذا العصر، للتدليل على إعجاز القرآن العلمي من ناحية ثالثة.

الثالث: تطبيق الرسول ﷺ للقرآن الكريم تطبيقاً عملياً في حياته أمام أصحابه، حتى قالت عنه عائشه رضي الله عنها كان خلقه القرآن. كل هذا جعل حاجة الصحابة إلى التفسير غير كبيرة خصوصاً أنهم كانوا يعايشون معاني القرآن ويشهدون نزوله ويتسابقون إلى العمل بآياته، قبل أن يحفظوا الجديد منها. فهذا التابعي الجليل أبو عبدالرحمن السلمي يصف لنا تنظيم الرسول تعليم القرآن لأصحابه، فيقول: حدثنا الذين كانوا يقرئوننا القرآن كعثمان بن عفان وعبدالله بن مسعود وغيرهما، أنهم كانوا إذا تعلموا من النبي ﷺ عشر آيات لم يتجاوزوها حتى يعلموا ما فيها من العلم والعمل، قالوا فتعلمنا القرآن والعلم والعمل جميعاً[٤٠].

وعلى الرغم من هذه الأمور التي ذكرتها فقد فسر الرسول ﷺ الكثير من الآيات في خطبه وأوقات صلاته وتدريسه وأجوبته على ما أبهم على بعض الصحابة. وتفسيره ﷺ للقرآن نوعان.

الأول: تفسير قرآن بقرآن إذ كان يستعين بالقرآن نفسه على تفسير آياته؛ ومن ذلك ما أخرجه الطبري بسنده من طريق عطاء بن يسار عن أبي هريرة في التفسير قوله تعالى ﴿إنما الصدقات للفقراء والمساكين﴾ قال: قال رسول الله ﷺ: ليس المسكين بالذي ترده اللقمة واللقمتان والتمرة والتمرتان، إنما المسكين المتعفف، اقرأوا إن شئتم: ﴿ولا يسألون الناس إلحافا﴾ فإن النبي ﷺ قد فسر المعنى الوارد في قوله تعالى: ﴿إنما الصدقات للفقراء والمساكين﴾ بقوله تعالى: ﴿لا يسألون الناس إلحافا﴾[41] فهذا تفسير للقرآن بالقرآن جاء عن طريق الرسول ﷺ.

الثاني: تفسيره القرآن بالسنة وهذا يشمل أقواله وأفعاله وإقراراته، ولا بأس من الاستشهاد على كل لون من الوان السنة المفسرة للقرآن بمثل واحد. فمن أمثلة تفسيره بالسنة القولية تفسيره القوة بالرمي في قوله تعالى: ﴿وأعدوا لهم ما أستطعتم من قوة﴾. روي عقبة بن عامر الجهني قال سمعت رسول الله ﷺ وهو على المنبر يقول: «وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ألا أن القوة الرمي»[42].

ومن أمثلة تفسيره بالسنة العملية تفسيره الصلاة في قوله ﴿وأقيموا الصلاة﴾ بفعله حيث قال: «صلوا كما رأيتموني أصلي».[43] وكذلك الشأن في الحج الوارد في قوله تعالى «ولله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلاً» من غير أن يبين الله تعالى كيفية الحج وأركانه ومناسكه فقال في تفسير ذلك: «خذوا عني مناسككم» ومن أمثلة تفسيره بالاقرار ما روي عن عمرو بن العاص أنه لما بعث

في غـزوة ذات السـلاسل قـال: «احـتلمت في ليلة باردة شـديدة البـرد فـأشـفـقت إن اغتسلت أن أهلك فتيممت ثم صليت بأصحابي صلاة الصبح فلما قدمنا على رسول الله ﷺ ذكروا ذلك له فقال: ياعمرو صليت بأصحابك وأنت جنب؟ فقلت ذكرت قوله تعالى: ﴿ولا تقتلوا أنفسكم إن الله كان بكم رحيماً﴾[٤٤] فتيممت ثم صليت فضحك رسول الله ﷺ ولم يقل شيئاً.»[٤٥]

فهذا الفهم من عمرو بن العاص هو تفسير لهذه الآية وقد أقره الرسول ﷺ على هذا التفسير بدلالة الضحك الدال على الرضا، ولم ينكر عليه مافعله في أمر يتصل بالصلاة وهو الطهارة. هكذا بدأ التفسير مقترناً بنزول القرآن الكريم وكان الرسول ﷺ أول مفسر له يبين للناس معاني القرآن ويوضح لهم ما عجزوا عن إدراكه أو خفي عليهم فهمه في مسجده بشكل منظم.

ثالثاً: الحديث، إن تخصيص الحديث بما قاله الرسول ﷺ قد بدأ في حياته فقد سأله أبوهريرة: «يارسول الله من أسعد الناس بشفاعتك يوم القيامة؟ فأجابه رسول الله ﷺ: لقد ظننت يا أباهريرة أن لا يسألني عن هذا الحديث أحد أول منك لما رأيت من حرصك على الحديث».[٤٦]

وقد اتسع استعمال الحديث بعد وفاة الرسول ﷺ فاصبح يشمل مع القول فعله وتقريره ﷺ، ولهذا عرفه المحدثون بأنه: «ما صدر عن الرسول ﷺ من قول أو فعل أو تقرير أو صفة.[٤٧] وهذا الحديث عند المحدثين هو ما ينطبق تماماً على السنة عند الفقهاء التي هي المصدر الثاني للتشريع الاسلامي الموضحة لمبهم القرآن والمفصلة لمجمله.

وقد أجمعت كتب الحديث على أن النبي ﷺ كان يحض أصحابه على حفظ الحديث وروايته والتفقه فيه. فهذا أبو داود والترمذي يرويان عن زيد بن ثابت أنه قال: (سمعت رسول الله ﷺ يقول: «نضّر الله امرءاً سمع منا حديثاً فبلغه غيره فرب حامل فقه إلى من هو أفقه منه، ورب حامل فقه ليس بفقيهٍ). [٤٨] وفي خطبة حجة الوداع قال: «نضر الله عبداً سمع مقالتي فحفظها ووعاها وأداها، فرب حامل فقه غير فقيه، وحامل فقه إلى من هو أفقه منه» [٤٩]. وقد تكرر منه ﷺ في خطبة حجة الوداع قوله: ﴿ألا فليبلغ الشاهد منكم الغائب﴾.

وعن ابن عباس رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ اللهم ارحم خلفائي، قلنا يا رسول الله ومن خلفاؤك؟ قال: الذين يروون احاديثي ويعلمونها الناس[٥٠].

وكان إذا قدم عليه وفد علمهم القرآن والحديث وأوصاهم بأن يحفظوهما ويبلغوهما ففي صحيح البخاري قال لوفد عبدالقيس «احفظوه وأخبروه من وراءكم». وفي حديث آخر قال: «ارجعوا إلى أهليكم فعلموهم». زد على ذلك أنه، ﷺ حذرهم من ترك سنته حين قال لهم لا ألفين أحدكم متكئاً على أريكته يأتيه الأمر من أمري مما أمرت به أو نهيت عنه فيقول: ما أدري، ما وجدنا في كتاب الله اتبعناه[٥١]. وحين قال لهم يوم أن حرم عليهم أشياء يوم خيبر: «يوشك أن يقعد الرجل منكم على أريكته يحدث بحديثي فيقول: بيني وبينكم كتاب الله، فما وجدنا فيه حلالاً استحللناه، وما وجدنا فيه حراماً حرمناه، وإنما حرم رسول الله كما حرم الله».[٥٢]

هكذا نظم الرسول ﷺ دور المسجد في تعليم الحديث أما حفظه في عهده، ﷺ، كان متمشياً جنباً إلى جنب مع حفظ القرآن منذ الأيام الأولى لظهور الإسلام. وقد تظافر على هذا الحفظ وساعد عليه شخصية الرسول ﷺ، باعتباره الرسول المبلغ عن ربه. فكان يربي أصحابه على هذا الأساس ويعلمهم أحكام القرآن بحديثه

الشريف ويحضهم على حفظهما ونشرهما وتعليمهما من يسمعهما؛ لأن في ذلك تثبيتاً لقواعد الإسلام ونشراً لمبادىء القرآن، فكان ﷺ حريصاً كل الحرص على تفقيههم في الحديث وكان الصحابة، رضون الله عليهم، يسمعون ويراقبون حركات الرسول ﷺ وسكناته وأقواله وأفعاله بكل دقة وتأن. فكانوا حريصين كل الحرص على حفظ ما يسمعونه منه وعلى العمل بما يتلعمونه. ولذلك ما كانوا يتركون فرصة للتعلم إلا واستغلوها سواء أكان ذلك في المسجد في أوقات الصلوات الخمس أو الجمعة، وفي أثناء ساعات الوعظ والدرس أم في أي مكان آخر يجمعهم برسول الله ﷺ. أما تدوين الحديث في عهد الرسالة فلم يتم له ما تم للقرآن الكريم لأمرين:

الأول: الخوف من التباس الحديث بالقرآن فصرفوا جل همهم إلى القرآن جمعاً له في الصدور والسطور واشتغالهم به عن كل شيء سواه. أما الحديث فكانوا يعتمدون في كل ما يسمعونه من الرسول ﷺ على قوة حافظتهم. فكان أكثرهم يحفظ ما يسمعه ولا يكتبه لأنهم أمة أمية علمها في الصدور لا في السطور، وهذا ما يوضح نهي الرسول ﷺ عن كتابة الحديث ولا سيما إذا كتب هذا كله في صحيفة واحدة مع القرآن.

الثاني: خشية انشغال الصحابة بكتابة الحديث عن كتابة القرآن وحفظه فعولوا أنفسهم في حفظ الحديث على الاستظهار في الصدور لا على الكتابة في السطور ولا سيما في صدر الاسلام حيث وجههم الرسول ﷺ إلى ذلك. ولكن بعد نزول أكثر القرآن، واشرب المؤمنون حبه وذاقوا حلاوته وسمعوا كلام النبي وعرفوا رتبته، لم يعد الخلط بين القرآن والسنة محتمل الوقوع فأبيحت الكتابة. فقال ﷺ: «قيدوا العلم بالكتاب».[١٥٣]

وروى أحمد في مسنده عن عبدالله بن عمرو بن العاص أنه قال: كنت أكتب كل شيء أسمعه من رسول الله ﷺ أريد حفظه فنهتني قريش فقالوا: إنك تكتب كل شيء تسمعه من رسول الله ﷺ، ورسول الله يتكلم في الغضب والرضا فأمسكت عن الكتابة فذكرت ذلك لرسول الله ﷺ فقال: «أكتب فوالذي نفسي بيده ما خرج مني إلا حق».[٥٤]

رابعاً: الفقه، لم يكن معنى الفقه هو المعنى الخاص الذي وضعه علماء الأصول فيما بعد، فقالوا في تعريفه هو العلم بالأحكام الشرعية الفرعية من أدلتها التفصيلية؛ وإنما كانت كلمة الفقه في عصر الرسالة تطلق على كل ما يفهم من نصوص الكتاب والسنة سواء أكان من أمور العقيدة أم التشريع العملي أم الآداب، وأن الأحكام الفقهية في ذلك العصر كانت تؤخذ من الرسول بمايوحى إليه من القرآن الكريم وما يبينه عليه الصلاة والسلام بقوله أو فعله أو تقريره. ففي باب العبادات بيّن الرسول ﷺ علاقة المسلم بربه في الأحكام الفقهية التي تتعلق بتوحيد الله أو بيان الصلاة وكيفية أدائها وبيان أركانها وشروطها وما يبطلها، لأن الصلاة هي التي يُظهر بها العبد خضوعه لله واعترافه بألوهيته وربوبيته عليه وعلى الوجود بأجمعه وأنها حق الله تعالى على عباده.

وكانت الأسئلة توجه إليه في أصول الاسلام وأركانه وهو بين أصحابه في المسجد فيجيب عنها، وللأسئلة والاجابة عنها ضرب من ضروب التفقه في الدين وسبيل من سبل الثقافة والارشاد. فقد ثبت في الصحيح أن أنس بن مالك قال: بينما نحن جلوس مع النبي ﷺ في المسجد دخل رجل على جمل فأناخه في المسجد ثم عقله ثم قال لهم أيكم محمد؟ والنبي ﷺ متكيء بين ظهرانيهم، فقلنا هذا الرجل الأبيض المتكيء، فقال له الرجل إبن عبدالمطلب؟ فقال له النبي ﷺ قد

أجبتك، فقال الرجل. اني سائلك فمشدد عليك في المسألة فلا تجد علي في نفسك فقال: سل عن ما بدا لك فقال: أسألك بربك ورب من قبلك، آلله أرسلك إلى الناس، فقال: اللهم نعم قال: أنشدك بالله، الله أمرك أن نصلي الصلوات الخمس في اليوم والليلة؟ قال: اللهم نعم، قال: انشدك بالله، آلله أمرك أن تأخذ هذه الصدقة من أغنيائنا فتقسمها على فقرائنا؟ فقال: اللهم نعم. فقال الرجل: آمنت بما جئت به وأنا رسول من ورائي من قومي، وأنا ضمام بن ثعلبة أخو بني سعد بن بكر»(٥٥)

كما كان يُسأل عليه السلام وهو يخطب فيدع خطبته اهتماماً بأمر السائل. ومن ذلك ما ثبت أن أبا رفاعة قال. انتهيت إلى النبي ﷺ وهو يخطب فقلت يا رسول الله رجل غريب جاء يسأل عن دينه، لايدري ما دينه، قال: فأقبل عليّ رسول الله ﷺ وترك خطبته وجعل يعلمني مما علمه الله ثم أتى خطبته فأتم آخرها.(٥٦) وفي بعض الاحيان كان ﷺ يسأل أصحابه ثم يجيب. روى البخاري ومسلم عن معاذ بن جبل رضي الله عنه، قال: كنت رديف النبي ﷺ فقال لي. يا معاذ أتدري ما حق الله على العباد قلت الله ورسوله أعلم، قال حق الله على العباد أن يعبدوه ولا يشركوا به شيئاً.(٥٧)

فتوحيد الله وأداء الصلوات الخمس والجمعة والأعياد في المسجد أضفت عليه الطابع الحضاري المعبر عن صلة المسلمين الوثيقة برب الكون وخالق الخلق جل جلاله، كما أنها تؤذن بمهمة المسلمين التي ينبغي أن يضطلعوا بها في هذا العالم المادي. لهذا كان أول عمل يقوم به الولاة في الأقطار التي تم فتحها على أيديهم هو إنشاء المسجد كما فعل الرسول ﷺ. كما أن للمسجد أداباً يحسن بالمسلم مراعاتها والتمسك بها روى إبن حزيمة في صحيحه عن أبي ذر رضي الله عنهما أنه قال: دخلت المسجد يوم الجمعة والنبي ﷺ يخطب فجلست قريباً من أُبي

بن كعب، فقرأ النبي ﷺ سورة براءة، فقلت لأبي متى نزلت هذه السورة فتجهمني ولم يكلمني ثم مكثت ساعة ثم سألته فتجهمني ولم يكلمني، فلما صلى النبي ﷺ قلت لأبي سألتك فتجهمتني، ولم تكلمني، قال أبي ما لكَ من صلاتك إلا ما لغوت، فذهبت إلى النبي ﷺ فقلت يانبيّ الله كنت بجنب أبي وأنت تقرأ براءة، فسألته متى نزلت هذه السورة فتجهمني ولم يكلمني ثم قال ما لكَ من صلاتك إلا مالغوت فقال النبي ﷺ صدق أبي»[٥٨]

وروي عن جابر رضي الله عنه قال: «قال سعد بن أبي وقاص لرجل لا جمعة لك، فقال النبي ﷺ لِمَ ياسعد؟ قال لأنه كان يتكلم وأنت تخطب، فقال النبي ﷺ: صدق سعد[٥٩]. وهذا يدل على وجوب الإنصات في أثناء الخطبة، وهو حكم لازم من أحكامها الفقهية. وأمر رسول الله ﷺ باعلان النكاح في المسجد، فقال: اعلنوا هذا النكاح واجعلوه في المساجد واضربوا عليه بالدفوف.[٦٠]

هذا غيض من فيض في أحكامه الفقهية التي وقعت له في المسجد والصفة التي يتصف بها فقهه ﷺ أنه واقعي وعملي.

ومن أساليب الرسول ﷺ في تعليم المسلمين أنه كان يجلس في المسجد النبوي بالمدينة المنورة يعلم المسلمين دينهم، ويبصرهم عاقبة أمرهم وكانوا يتنافسون في حضور مجلسه، كلهم يبتغي السبق إلى هذا المجلس النبوي، والظفر بالإنصات إلى الذي لا ينطق عن الهوى. ولقد كان جلوسه عليه السلام عند موضع الاسطوانة المسماة اليوم أسطوانة التوبة، وهي كائنة في الروضة الشريفة وهي اليوم الاسطوانة الرابعة فيما بين المنبر النبوي وبين الحجرة المشرفة، فكان ﷺ إذا صلى الصبح انصرف إلى ذلك الموضع فحلق اصحابه به حلقاً بعضها دون بعض أي بعضها أضيق من بعض فيتلو عليهم ما أنزل من القرآن من ليلته، ويحدثهم إلى

طلوع الشمس ويسألونه عما يعرض لهم. ففي صحيح البخاري من حديث أبي موسى الأشعري، جاء رجل وهو قائم فقال يارسول الله ما القتال في سبيل الله، فرفع رأسه إليه وقال: «من قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو في سبيل الله».

ولقد كان الصحابة بنوا لرسول الله مكاناً من طين يجلس عليه ليعرفه الغريب إذا دخل المسجد، وكان تعليمه الناس على طريقتين، أولاهما وهي الأكثر أن يملي على حاضري مجلسه من القرآن والتربية الخلقية والمواعظ وأخبار الأنبياء السابقين، والثانية جوابه عن أسئلة السائلين المسترشدين وما يدور بينه وبينهم من أطراف الحديث. وتوفي ﷺ وترك للمسلمين كتاب الله وأحاديث حدث بها وافعالاً فعلها في فقه العبادات والمعاملات وأحكام الأسرة والحدود والجنايات والقضاء والطلاق وسائر الأحوال المدنية التي لا تحصى، إذ له في كل حادثة قول وفي كل استفتاء توضيح وفي كثير من الوحي القرآني تبيان وتفسير ولم يترك فقهاً مدوناً بل جملة من الأصول والقواعد والأحكام مبثوثة في القرآن والسنة. ومصداق ذلك قوله ﷺ: «تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما تمسكتم بهما كتاب الله وسنتي».

وهكذا يتضح كيف اتخذ الرسول ﷺ المساجد مدارس ومعاهد وجامعات للتعليم الشرعي فتخرج على يديه الكريمتين علماء وفقهاء ودعاة تألقت أسماؤهم في التعليم الشرعي في حياته، وبعد مماته ﷺ بفضل تنظيمه لدور المسجد، حيث كان أستاذهم وإمامهم والمرجع الوحيد لفقههم فكان يقوم بالتدريس والوعظ والارشاد والحكم والقضاء والإفتاء وكل ما تتطلبه شؤون الإمامة والولاية بنفسه حيناً أو بإنابة بعض أصحابه حيناً آخر. لذلك كان المسجد في عصر الرسالة هو المكان المناسب لمثل هذه المهمة التي رفعت لواء العلم والحضارة في القرون الوسطى لأن الذي يؤم المسجد هم المسلمون كافة لافئة معينة، كما هو الحال في الجامعات الرسمية في عالمنا المعاصر.

تنظيم دور المسجد بعد عصر الرسالة:

لما انتقل النبي ﷺ إلى الرفيق الأعلى نهض من بعدها أصحابه الميامين، فتحملوا أعباء الدعوة إلى الإسلام وتطبيق احكامه تطبيقاً عملياً متأسين بمسيرته ﷺ في العناية بالمسجد واتخاذه جامعة يجتمع الطلاب في أبهائها نهاراً للدراسة ويأوون إلى غرفها ليلاً للنوم. وهكذا كان دور المسجد، منظماً في التعليم الشرعي، حيث يتدارسون العلوم الشرعية، ويتذاكرون الحلال والحرام ليفقهوا الناس في الدين.

وغني عن البيان أن القران الكريم هو محور الحياة الإسلامية، وأساس الحركة العلمية لدى المسلمين كافة؛ لأنهم آمنوا به كتاباً منظماً لشؤون دنياهم وآخرتهم، فتوفر الصحابة والتابعون ومن جاء بعدهم من الأئمة المجتهدين في الدين والخلفاء الصالحين على دراسته وضبط قراءته، وتفسير معانيه، وبيان إعجازه واستنباط أحكامه. حتى استمدوا من ينابيع آياته العلوم الشرعية من تفسير وقراءة وحديث وفقه وأصول وبلاغه ونحو وغير ذلك من العلوم الشرعية والعربية، وكان المكان المناسب لنشأة هذه العلوم هو المساجد الجامعة التي نظم النبي ﷺ دورها في التعليم الشرعي ثم تابع الصحابة والتابعون والأئمة المجتهدون إنماء هذا الدور وتطوره حتى أصبح للمسجد دور مؤثر في قيادة الأمة وازدهارها عبر تاريخها الطويل.

فالمسجد الحرام، مثلاً، يحتل مركزاً بارزاً في الإسلام ومكاناً مهماً في قلوب المسلمين لايتمتع به أي جامع أو مسجد آخر. ولعل أكبر حدث علمي مر به المسجد الحرام هو تلك الحلقة المقدسة التي أرسى قواعدها الصحابي الجليل عبدالله بن عباس في المسجد الحرام، وما امتازت به هذه المدرسة المباركة في

تدريس العلوم الشرعية كالتفسير والحديث وعلوم القرآن كالناسخ والمنسوخ، وأسباب النزول وغريب القرآن والحكم المتشابه والفقه. روى الحسن البصري عن إبن عباس أنه كان يقوم على منبرنا فيقرأ البقرة وآل عمران فيفسرها آية آية[٦١] وكان له تلاميذ بلغوا درجة عالية في العلم. وقد أخذ عنه هؤلاء التلاميذ ما كان يفسره لهم في المسجد الحرام من القرآن. لأنه كان كثيراً ما يسأل عن القرآن وقد حفظ هؤلاء التلاميذ تفسيره يروونه جيلاً بعد جيل. ولعل من أبرز خصائص مدرسة ابن عباس اعتماده على الشعر العربي لبيان غريب القرآن

ومن تلاميذ هذه المدرسة كبار التابعين أمثال مجاهد بن جبر وكان من أوثق تلاميذ ابن عباس، (ولذا قال إبن تيمية يعتمد على تفسيره الشافعي والبخاري وغيرهما من أهل العلم[٦٢]، وسعيد بن جبير وكان يدرس الناس التفسير والحديث والفقه والقراءة التي أخذها عن ابن عباس عرضاً. وكان قارئاً مجيداً للقراءات الواردة عن الصحابة؛ فقد روي عن إسماعيل بن عبدالملك أنه قال: كان سعيد بن جبير يؤمنا في شهر رمضان، فيقرأ ليلة بقراءة عبدالله بن مسعود، وليلة بقراءة زيد بن ثابت، وليلة بقراءة غيره وهكذا أبداً[٦٣]، وعطاء بن أبي رباح وقد بلغ مرتبة الإمامة في الفقه والتفسير وانتهت إليه الفتوى بمكة. قال فيه ابن عباس لأهل مكة: تجتمعون علي وعندكم عطاء، وقال فيه إمام الفقهاء أبوحنيفة النعمان: ما رأيت أفضل من عطاء بن أبي رباح[٦٤] وعكرمة موليا إبن عباس وطاووس بن كيسان.

وقد كان لهذه المدرسة أكبر الأثر في ازدهار العلوم الشرعية وخاصة التفسير الذي تطور على يد ابن عباس وتلاميذه. كما برز من فقهاء هذه المدرسة التابعي الجليل عبدالملك بن جريج الذي يعد أول من ألف في الحديث الشريف وقد تلقى

عنه العلم جمهور من الفقهاء والمحدثين أمثال الاوزاعي وسفيان الثوري وابن عيينة الذي أخذ عنه الشافعي العلم وكان من تلاميذه، والذي قال عنه: «لولا مالك وسفيان بن عيينه لذهب علم الحجاز يعني مالك بن أنس في المدينة وسفيان بن عيينة في مكة.

أما المسجد النبوي، فقد كان له دور بارز في التعليم الشرعي لا يقل مكانة عن المسجد الحرام. روى الطبراني بإسناد حسن عن أبي هريرة أنه مر بسوق المدينة فوقف عليها فقال: يا أهل السوق ما أعجزكم، قالوا: وماذاك يا أباهريرة؟ قال: ذاك ميراث النبي ﷺ يقسم وأنتم هاهنا، ألاتذهبون فتأخذوا نصيبكم منه، قالوا: وأين هو؟ قال: في المسجد، فخرجوا سراعاً ووقف أبو هريرة لم يبرح مكانه حتى رجعوا فقال لهم مالكم؟ فقالوا يا أباهريرة، قد أتينا المسجد فدخلنا فيه، فلم نر شيئاً يقسم، فقال لهم أبوهريرة: وما رأيتم في المسجد أحداً؟ قالوا: بلى، رأينا قوماً يصلون، وقوماً يقرأون القرآن، وقوماً يتذاكرون الحلال والحرام، فقال أبوهريرة: ويحكم فذاك ميراث محمد ﷺ. نعم إن ما أشار إليه أبوهريرة هو ميراث نبينا محمد، وهو يمثل تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي في عصر الصحابة الذين خرجهم الرسول ﷺ في مسجده وفي غيره من المساجد التي أنشئت في عهده ﷺ، وكان من أشهرهم أبوبكر، وعمر، وعثمان، وعلي، وعبدالله بن مسعود، والزبير بن العوام، وزيد بن ثابت، وعبدالله بن عباس، وأبي بن كعب، وأبو موسى الأشعري، ومعاذ بن جبل، وغيرهم كثيرون، فراح هؤلاء يجلسون في المساجد يتحلق حولهم الطلبة، كما كانوا يتحلقون هم حول رسول الله ﷺ حلقة حلقة، يقرئونهم كتاب الله ويبينون أحكامه، ويعظونهم، ويعلمونهم أصول الدين، معتمدين في ذلك على فهمهم لكتاب الله وسنة نبيه ﷺ وسعة اطلاعهم ومعرفتهم بأسباب نزول الآيات أو ذكر الاحاديث والسياق، الذي وردت فيها، وهم بصحبة النبي عليه الصلاة والسلام.

وفي مجال الفقه حفظ لنا التاريخ أروع مثال لمشاركة المرأة في مجالس العلم وأداء فهمها لمعاني القرآن في رحاب المسجد. فقد ورد أن أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه أراد أن يمنع الناس من المغالاة في المهور ويحددها بما دفعه النبي ﷺ صداقاً لزوجاته وما أخذه مهراً لبناته، وهو اثناعشرة أوقية من الفضة، ثم قال فمن زاد على أربعمائة درهم جعلت الزيادة في بيت المال، فاعترضت عليه امرأة من صف الناس في المسجد، وقالت له: ليس ذلك إليك يا عمر، فقال: ولم؟ قالت: لأن الله يقول: ﴿وإن أردتم استبدال زوج مكان زوج وآتيتم إحداهن قنطاراً فلا تأخذوا منه شيئاً أتأخذونه بهتاناً وإثماً مبيناً﴾[٦٥] فقال: عمر: «اللهم عفواً كل الناس أفقه منك ياعمر ثم رجع إلى المنبر فقال: إني كنت نهيتكم أن تزيدوا في صدقات النّساء على أربعمائة درهم فمن شاء أن يعطي من ماله ما أحب[٦٦]. وهكذا يتبين أن للمسجد في عصر الصحابة دوراً في حياة المسلمين ولافرق في ذلك بين الرجال والنساء ومن قبل ذلك قال نبينا وقدوتنا ﷺ: «لا تمنعوا نساءكم المساجد وبيوتهن خيرلهن»[٦٧]. لكي تأخذ حظها من الثقافة حتى تسهم في إنشاء الحضارة التي تصطبغ بصبغة الإيمان. فهذا سعيد بن المسيب لما بلغ مبلغ العلماء والفقهاء أصبح من الواجب عليه بث علمه بين الناس فاتخذ له مكاناً معلوماً في مسجد الرسول عليه الصلاة والسلام يجلس فيه، وكانت تأتيه رسل الأمراء يستفتونه فيما أشكل عليهم من الأقضية ويجلس فيه إليه محبوا المعرفة من فطاحل العلماء وطلبة العلم.

كذلك كان مالك بن أنس يروي حديث رسول الله ﷺ في المسجد نفسه وقد ألف فيه كتابه الموطأ، وكان لمالك في درسه في مسجد المدينة مجلسان أحدهما للحديث والآخر للفتيا في أحكام الأمور[٦٨].

ولم يقتصر تنظيم التعليم الشرعي في المسجد النبوي على من ذكرنا من التابعين وتابعيهم والأئمة المجتهدين في الدين بل سار من بعدهم على هذا النهج العلماء والفقهاء والمحدثون يلقون دروسهم الشرعية في هذا المسجد المبارك.

وثمة مساجد أخرى عديدة منتشرة في أنحاء العالم الإسلامي كان لها دور بارز في التعليم الشرعي على غرار ما كان يجري في المسجد الحرام والمسجد النبوي من أبرزها:

المسجد الجامع في البصرة حيث كانت تعقد حلقات العلم فيه للصحابي الجليل عبدالله بن عباس حينما ولي إمارتها، ومن بعده مجالس للعلماء والمفسرين والفقهاء واللغويين والمقرئين والقصاص. ومن أشهرها مجلس الحسن البصري في التفسير والحديث والوعظ، ومجلس أيوب السختياني في الحديث، ومجلس واصل بن عطاء وغيرها كثير، أنبعثت منها حركة علمية واسعة في التفسير والقراءات والحديث والفقه واللغة والأدب، ولمعت فيها أسماء اشتهرت في هذه العلوم.

ومسجد الكوفة، حيث كان يجلس عبدالله بن مسعود يعلم الناس أمور دينهم يساعده في هذه المهمة نخبة من الصحابة أمثال سعد بن أبي وقاص، وحذيفة وعمار وسلمان وأبو موسى الأشعري، فأصبحت الكوفة متميزة بين الأمصار في العلوم الشرعية وتدريسها، وخاصة بعد أن آتخذها علي بن أبي طالب، كرم الله وجهه، عاصمة الخلافة؛ وأصبح مسجدها مناراً للعلم والعلماء ومحطاً لطلبة العلم.

ومسجد الفسطاط في مصر الذي أنشأه عمرو بن العاص، ليكون مركزاً لتعليم العلوم الشرعية. وقد كان أول من جلس للتدريس فيه الصحابي الجليل عبدالله بن عمرو بن العاص، رضي الله عنه. واتخذ الإمام الشافعي زاوية في هذا

المسجد، عرفت به، لتدريس الحديث والفقه واللغة وألف كتابه «الأم» في هذا المسجد.

وقد وصف الرحالة ناصر فسرو، هذا الجامع عندما زاره في سنة ٤٣٩هـ إذ يقول عنه (وفي المسجد حلقات درس دائمة وقراء كثيرون، وذلك المسجد من معالم مصر البارزة ولا يوجد أقل من خمسة آلاف شخص في المسجد في أي وقت من أوقات الليل والنهار فساحات المسجد لاتخلو من طلاب العلم والغرباء[٦٩]

وكان يقام فيه حلقات دروس ووعظ للسيدات تصدرتها في الدولة الفاطمية حوالي سنة٤١٥هـ واعظة زمانها أم الخير الحجازية.

وفي النصف الثاني من القرن الرابع الهجري بلغت حلقات الدروس، حلقة يتزعمها أئمة الفقهاء والقراء وأهل الآدب والحكمة، وقد اطلق على أماكن دروس كبار العلماء اسم زوايا، ومنها زاوية الأمام الشافعي والزاوية المجدية والزاوية الكمالية، وكانت الدروس تلقى فيها ليلاً ونهاراً[٧٠].

أما الجامع الأزهر فيعد أقدم مسجد بعد مسجد الفسطاط في إشعاع العلوم الشرعية وتعليم المعارف الدينية. وكانت حلقات التعليم، التي أوجدها الفاطميون في الجامع الأزهر، تشكل نواة أكبر جامعة إسلامية في مصر، والتي تعد إلى الآن أقدم جامعة إسلامية في تدريس العلوم الشرعية وغيرها والفلك والرياضيات. يقول عبداللطيف البغدادي «إن درساً في الطب كان يلقى في الجامع الأزهر في منتصف النهار من كل يوم[٧١].

وكان للوزير الفاطمي يعقوب بن كلس، الدور الاكبر في تشجيع الدراسة والتعليم في الجامع الازهر، وكان يجلس فيه بنفسه ليقرأ للناس كتاباً ألفه في الفقه ويحضر بين يديه الفقهاء الادباء[٧٢].

وقـد درس في الجـامع الأزهر الفطاحل من العلمـاء في كل علم وفن، من أشهرهم العلامة ابن خلدون، الذي ألف كتابه المشهور (العبر) ومقدمته التي طبقت شهرتها الآفاق في رحاب هذا المسجد. كما أسهم بقسط وافر من حلقات الدرس التي كانت تعقد في الجامع المذكور.[٧٣] كما جلس للتدريس في الأزهر أيضاً السيوطي والمقريزي والقلقشندي والمقدسي، الذي ألقى فيه معظم دورسه في الحديث والحافظ ابن حجر وابن تغري بردي والسخاوي[٧٤].

ولم يكن الأمر بالاقل من ذلك في جامع القيروان وجامع الزيتونة في تونس وجامع القرويين في المغرب وجامع قرطبة في الأندلس والجامع الأموي في سوريا.

وأن نظرة فاحصة إلى حلقات العلم التي أقيمت في أهم المساجد الكبرى التي ذكرنا بعضها ، وإلى النخبة الممتازة التي تصدرت لتعليم هذه العلوم والمتخرجين على أيديهم من نوابغ العلماء، كل ذلك يجعلنا نعد الفترة الواقعة بين عصر الرسالة حتى نهاية القرن الثالث على وجه التقريب أزهى عصور التعليم الشرعي المنظم في المساجد، نظراً لما وصل إليه المسلمون من رقي فكري في هذه الحقبة من تاريخ الإسلام، فكان له أكبر الأثر في تنشيط تدريس العلوم الشرعية بالمساجد.

هذا ولم يكن نظام التعليم في هذه المساجد مقسماً إلى مراحل ابتدائية وثانوية وجامعية، كما هو الحال في عصرنا في المدارس والجامعات النظامية. وكانت حلقات التدريس يومياً تعقد من قبل الشيخ بصورة منتظمة، وتضم الجميع بلا تفرقة وبكل بساطة وتواضع، يجلسون على الحصير متحلقين حول شيخهم، حلقة بعد حلقة، ويستمعون إلى شيخهم ويناقشهم، وكان التلاميذ يختلفون في جواب

المسألة؛ فيأتي هذا بجواب وهذا بجواب، ثم يرفعونها إلى شيخهم، ويسألونه عنها فيأتي الجواب عن كثب «أي من قرب». وكانوا يقيمون في المسألة ثلاثة أيام أو أكثر حتى يستقر الرأي والجواب، وكان الطالب يدرس درسه وكان الشيخ يحضر الدرس الآخر، وهكذا بكل انتظام وأناة وصبر وتفهم بحرية فكر.

ثم استعملت طريقة السماع، والاملاء، والقراءة على الشيخ، والعرض، ودراسة الرواية والدراية، وفي ذلك يقول الزمخشري: العلم مدينة أحد بابيها الدراية والثاني الرواية، وكانوا يستعملون المناظرة في درسهم وتلقيهم هذه العلوم.

هكذا كان التعليم بعد النبي ﷺ يمارس في المساجد قروناً طويلة، قبل أن تنشأ المدارس النظامية في القرن الخامس الهجري في عهد نظام الملك، والمدارس الشرابية ببغداد وواسط ومكة، التي أسسها شرف الدين إقبال الشرابي التي كان أولها بناء المدرسة الشرابية ببغداد سنة ٦٢٨هـ[٧٥] والمدرسة المستنصرية[٧٦]. وقد عنيت هذه المدارس بدراسة علوم القرآن والسنة النبوية والمذاهب الفقهية وعلوم العربية والرياضيات وقسم الفرائض والتركات ومنافع الحيوان وعلم الطب وحفظ قوام الصحة وتقويم الأبدان.

وكثرت بعد ذلك المدارس وزاد انتشارها، فخف الضغط على أساتذة المساجد، وتقلص دور المسجد في التعليم الشرعي، لمشاركة المدارس النظامية فيه ومزاحمتها المساجد في هذه المهمة، ولكن المسجد لم يتخل عن مهمته في تدريس هذه العلوم في كل العصور التي شاركته فيها المدارس النظامية.

وبالرغم من تقلص دور المسجد في التعليم الشرعي أثناء الحملات العسكرية على بغداد، وبخاصة أثناء غزو تيمورلنك لها، في بعض أجزاء من الدولة الإسلامية، إلا أنه لم يفقد هذه الميزة في أجزاء أخرى مثل بلاد الشام

ومصر، حيث لم يتقلص دور المساجد الجامعة في تنظيم التعليم الشرعي. ولعل عهود المماليك كانت أحفل عهود الاسلام بالنشاط المسجدي إذ اقبل هؤلاء المماليك يتنافسون على عمران المساجد والتفنن في رعايتها وتقويتها، فكان لكل مسجد جامع ملحقاته من الحجرات والمكتبات التي يأوي إليها أهل العلم من طلبة وأساتذة فتجري عليهم المساعدات السخية الثابتة لتوفر لهم العيش الكريم، فلا ينصرفوا عن العلم إلى البحث عن الخبز.

وما كاد المسجد يفقد معظم ميزاته في عهود المغول والتتر والدول المتتابعة، حتى أطل بوجهه الجديد من عاصمة الخلافة العثمانية، يحيي ما اندرس أوكاد يندرس من نشاطه المبارك في التعليم الشرعي وخدمة المجتمع المسلم، وهذا أحد المستشرقين يصف اثنين من مساجد العاصمة فيقول «في عهد العظمة التركية كان المسجد مركزاً اجتماعياً. فمسجد محمد الفاتح، مثلاً كان على جانبية كليات وفندق ومستشفى ومركز لتوزيع الطعام، وعلى رابية أخرى كان يربض أوسع المساجد اطلاقاً وهو مسجد سليمان القانوني، الذي كان حوله عشر مؤسسات منها كليات أربع. والمدرسة لم تكن خاصة بالدين بل كانت وحدة للسكن، وكان المسجد نفسه قاعة للدرس والمحاضرات، وكان بوسعك أن ترى لعهد قريب أساتذة في صحن المسجد خلال الصيف وفي المسجد نفسه في أثناء الشتاء يدرسون جماعات صغيرة من الطلاب»[٧٧]

ويتحدث كتاب تاريخ الجامعات الإسلامية عن المسجد الأقصى وتاريخه ثم يسرد المدارس التي أنشئت حوله بقوله: «وفي العصرين الأيوبي ثم المملوكي أنشئت بداخله وحوله عدة مدارس أكدت صبغته العلمية وجعلت منه جامعة إسلامية كبرى أهمها المدرسة الشريفة السلطانية الأشرفية داخلة بالقرب من باب السلسلة.

وسبب بنائها أن الأمير حسن الظاهري من أمراء المماليك، كان قد بنى المدرسة القديمة والمدرسة الناصرية، التي سميت فيما بعد بالغزالية لإقامة الإمام أبي حامد الغزالي بها. وقد أعاد إنشاءها الملك عيسى الأيوبي وجعلها زاوية لقراءة القرآن؛ والمدرسة النحوية على طرف صحن الصخرة من جهة القبلة إلى الغرب[٧٨]

تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي بين الواقع والطموح.

حين نقف اليوم على مساجدنا فإننا لانرى فيها كل المقاصد الأساسية التي من أجلها أنشئت. إذ اقتصر دور هذه المساجد في عصرنا الحاضر على أداء الصلوات وإلقاء خطب الجمع والأعياد التي كانت في الغالب تقرأ على المنابر، والوعظ في بعض المناسبات كما هو الحال في شهر رمضان؛ وهي دروس تثقيفية عامة، لاتسمن ولاتغني من جوع، مما يدل على تأخر دور المسجد في التعليم الشرعي. ولقد ساد هذا الواقع الاليم معظم مساجدنا حتى الجامعة منها فتضاءلت أهمية المساجد وانمحى تأثيرها في قيادة الأمة وإصلاح المجتمع، بعد أن كانت مركز إشعاع العلوم الدينية والعربية ومنبع الحضارة الإسلامية، يوم أن كان يؤدي دوره كما شرعه سبحانه وتعالى. ولعلّ من أسباب انحسار دور المسجد وعجزه عن أداء رسالته في التعليم الشرعي الأمور التالية.

أ. غفلة المسلمين عن المؤامرات الاستعمارية بعد الحرب العالمية الأولى؛ فقد استطاعت الدول الاستعمارية أن تستعمر معظم أراضي الدول الإسلامية، وتصهر ماقيها من قوة بالحديد والنار، وأن تعمل على تعطيل منابع هذه القوة في كيان الأمة الاسلامية المتمثلة بالتعليم الشرعي في المسجد، نتيجة لجهل المسلمين، وانصرافهم عن القيام بالدور الريادي الذي خصهم الله به، كخير أمة أخرجت للناس، يأمرون المعروف وينهون عن المنكر. ولم يكتف الاستعمار

في احتلال الأرض، بل تحول من احتلال الارض إلى الغزو الفكري، فاحتل الفكر والقلب والعقيدة والوجدان في معظم البلدان. لذا لم يعد مستغرباً، والحالة هذه، أن ينصرف الكثير من شبابنا عن المساجد إلى الأندية ودور اللهو كالسينما والمسارح والمؤسسات الترفيهية الأخرى التي عملت دون كلل على تجريد شبابنا من قيمه الدينية ومبادئه العقائدية، وتعاليمه الشرعية.

ب. عدم تطبيق الاسلام في مجالات الحياة المختلفة، ومسايرة الغرب في استخدام أنظمته التربوية والاعلامية والاقتصادية وغيرها، مما أدى إلى استغراب الأمة وضياع هويتها.

ج. ضعف العلماء، من خطباء وأئمة ومدرسين ودعاة ووعاظ ومرشدين، لعجزهم وعدم قدرتهم على مواجهة التحديات المعاصرة، وتقديم الحلول لمشكلات العصر ومطالبه المتزايدة، والنهوض بالتعليم الشرعي في المسجد، وزيادة على ذلك شعورهم بأن ما يمارسونه في المسجد من دعوة وتوجيه وخطابة، إنما يتم على أنه عمل وظيفي، تحدده دوافع الوظيفة، وتحد منه أو تقيده مسؤولياتها، وعدم اهتمامه بخطبته، بحيث لا تتعلق بالقضايا الهامة العصرية، مما فسح المجال رحباً أمام الفلسفات الأرضية والعقائد الدخيلة والافكار الهدامة لتعمل عملها في المسلمين وديارهم.

د. استبعاد التعليم الشرعي في المساجد وايكاله إلى المدارس وكليات الشريعة في الجامعات، فضلاً عن ضعف البرامج الدراسية في الجامعات الدينية وتضمينها مواد مستحدثة على حساب المواد الشرعية واللغة العربية.

هـ. سيطرة الحكام، في كثير من البلدان الإسلامية، على مؤسسات الأوقاف وتوجيهها لمصالحهم.

هذه هي أهم الأسباب التي أرى أنها أدت إلى تقليص دور المساجد في التعليم الشرعي وأبعدتها عن مكان الصدارة في البناء والتأسيس الذي قام به النبي ﷺ والسلف الصالح في بناء المجتمع الاسلامي، مما يحتم علينا نحن المسلمين أن نبذل قصارى جهودنا على إعادة تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي، وإرجاعه إلى نشاطه العلمي الأصيل ودوره القيادي الجليل في توجيه الجماهير المسلمة ودفع مسيرتها إلى الطريق القويم وانتشالها من هذا العالم المضطرب الذي تتصارع فيه القوى الفاتحة من أجل ممارسة الظلم واستعباد الشعوب. وليعلم المسلمون أن الاستعمار والصهيونية، وكل القوى الفاتحة أشد ما تخشاه هو أن تستعيد المساجد حياتها، كما كانت أيام العصر الذهبي، وتنهض بدورها القيادي في التعليم الشرعي، كما حدده الكتاب والسنة اللذان يهبان للمسلمين الحياة الحرة الكريمة.

فاذا أردنا أن يكون تنظيم التعليم الشرعي في مستوى الطموح ينبغي أن نعيد للمساجد مهمتها الرئيسية والأساسية التي أنشئت من أجلها وهي أن يكون المسجد مدرسة ومعهداً وجامعة لتخريج القادة المربين والأبطال المجاهدين والعلماء العاملين والدعاة المخلصين والأساتذة الذؤوبين القادرين على مواجهة تحديات العصر بعقلية واعية وذهنية متفتحة تستوعب مشكلات العصر. ولتحقيق ذلك ينبغي العناية بالامام والخطيب والمدرس، تدريباً وإعداداً علمياً جيداً يمكنه من أداء مهمته المنوطة به خير قيام.

أما ما يقدمه الإمام في التعليم الشرعي، فيمكن إجماله فيما يأتي:

أ. تعليم المسلمين وتغذيتهم بالزاد الروحي المتنوع الفوائد من خلال قراءة القرآن في أثناء الصلاة.

ب. تنظيم دورس قصيرة بعد الصلوات في التفسير والفقه والسيرة وقراءة أحاديث مختارة من الكتب الموثوقة، مثل رياض الصالحين، للنووي، والترغيب والترهيب، للمنذري.

وأما الخطيب فينبغي أن يكون بليغاً بارعاً، ذا خلق إسلامي يصح الاقتداء به وأن يعد إعداداً جيداً لكي يتمكن من المهمة العظيمة الملقاة على عاتقه وهي الخطابة، لأنها ذات مكانة كبيرة في التعليم الشرعي وأثر بالغ في ثقافة الأمة وبعث حياتها ونهوضها ولها حكمتها وفوائدها ولتحقيق تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي والوصول به إلى مستوى الطموح عن طريق الخطابة لابد من مراعاة ما يأتي:

أ. ينبغي على الخطيب أن يختار موضوعاً واحداً غير متشعب الأطراف ولا متعدد القضايا ويدرسه درساً جيداً ويجيد عرضه، فإن الخطيب الذي يخوض في أحاديث كثيرة يشتت أذهان سامعيه وينتقل بهم في أودية يتخللها فجوات نفسية وفكرية بعيدة. وبالتالي فإنه لن ينجح في تكوين صورة عقلية واضحة الملامح لتعاليم الإسلام مهما كانت عبارته بليغة كما لن ينجح في تثقيف الأمة وترشيد نهضتها ووصل غدها المشرق بماضيها المجيد.

ب. لما كانت الخطبة الدينية تتألف من المعاني الإسلامية المستمدة من الكتاب والسنة وآثار السلف الصالح فإن لحمتها وسداها يجب أن يكونا من الحقائق المقبولة؛ وفي آيات القرآن الكريم والسنة المطهرة متسع يغني في الوعظ والإرشاد، ولذلك لايليق البتة أن تتضمن الخطبة الأخبار الواهية والقصص الاسرائيلية والأحاديث الموضوعة.

ج. خلو الخطبة من الامور الخلافية.

د ربط الخطبة بالاحداث المحيطة بالمسلمين

ثالثاً: العناية بالمدرس وعملية التعليم الشرعي.

وأما المدرّس فله في الإسلام منزلة سامية ومكانة مقدسة؛ فهو الأب الروحي للمتعلم، وهو الذي يغذي النفس بالعلم ويهذب الأخلاق ويقومها بالأدب.

وينبغي على المدرس أن يكون حسن الأخلاق والسمعة زاهداً متواضعاً مخلصاً في عمله حليماً وقوراً عالماً بطبائع الأنفس متمكناً من مادته أحسن التمكن، فاذا اتصف بهذه الصفات كان قدوة حسنة وأسوة طيبة لتلاميذه يستطيع أن يمدهم بالعلم والمعلومات التي تساعدهم على مسايرة التطور في المجتمع سواء، أكان المدرس في رياض الأطفال أو المعاهد أو الجامعات. ولكي يمكن الارتقاء بالتعليم الشرعي في المساجد إلى مستوى الطموح ينبغي مراعاة مراحل التعليم الشرعي (مرحلة رياض الأطفال، ومرحلة المعاهد الدينية، ومرحلة الجامعات الدينية) من حيث المنهاج وطرائق التدريس والنشاطات الثقافية المرافقة. هذا بالاضافة إلى ضرورة إنشاء مكتبة في كل مسجد غنية بشتى المعارف الدينية والعلمية كي تيسر للدارسين من الشباب والمتعلمين أبواب المعرفة للتعمق في دينهم والإطلاع على حضارتهم وتجهيزها بالوسائل الصوتية والصورية، إذ لا يحدد انتهال العلم في عصرنا الحاضر من خلال دفتي الكتاب بل إن كثيراً من الدراسين في عصرنا الحاضر ما يعتمد على أشرطة التسجيل الصوتية والعرض الصوري تبعاً لتطور العصر

الخاتمة:

بعد أن اطلعنا على تنظيم التعليم الشرعي في المساجد بمراحله المتعددة منذ نشأته على يدي الرسول ﷺ حتى العصر الحاضر، أدركنا البون الشاسع فيما كان عليه تنظيم التعليم الشرعي في عصوره الزاهرة، وماهو عليه في عصرنا الحاضر، يجدر بنا أن نعمل على إعادة تنظيم التعليم الشرعي على ما كان عليه قي عهد الأسلاف الأماجد، وأن نبرمج المناهج الدراسية المناسبة في التفسير والحديث والفقه والأصول واللغة والأدب والتاريخ وشتى ألوان المعرفة، وأن نهيء للمساجد الأئمة والخطباء والمدرسين والوعاظ والمحاضرين الأكفاء، حتى تسهم في النهضة العلمية المنشودة، أسوة برسول الله ﷺ، واهتداءً بالسلف الصالح رضي الله عنهم، حيث لا يصلح آخر هذه الأمة الا بماصلح به أولها. وبذلك يتحقق تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي، ويغدو المسجد مدرسة عقائدية، ومعهداً إسلامياً وجامعة إلهية، لتخريج الدعاة إلى الله والقادة، الذين بمقدورهم أن يأخذوا على عاتقهم إصلاح المجتمع، وجعله مجتمعاً صالحاً يرضى الله ورسوله عنه، فيصبح مغموراً بالسعادة والنعيم رافلاً بالعزة والكرامة، كما كان في عصوره الزاهرة بفضل تنظيم دور المسجد في التعليم الشرعي، وهذا ما نطمح إليه في عصرنا الحاضر والله ولي التوفيق.

أهم المراجع

١. القرآن الكريم.
٢. الإصابة في تمييز الصحابة لإبن حجر طبع القاهرة ١٣٥٨هـ/١٩٣٩م.
٣. الإنساب للبلاذري تحقيق محمد حميدالله الطبعة الأولى بالقاهرة.
٤. بحوث مؤتمر رسالة المسجد إصدار رابطة العالم الاسلامي سنة ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.
٥. البرهان للزركشي تحقيق محمد أبي الفضل ابراهيم دار إحياء الكتب بالقاهرة.
٦. تاريخ التشريع لمحمد الخضري الطبعة السادسة ١٣٧٣هـ/١٩٥٤م.
٧. تاريخ المذاهب الإسلامية لمحمد أبي زهرة.
٨. تفسير القاسمي الطبعة الأولى ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م.
٩. التفسير والمفسرون للدكتور محمد حسين الذهبي.
١٠ التراتيب الإدارية لعبدالحي بن عبدالكبير الكناني طبع بيروت.
١١ تقييد العلم للخطيب البغدادي تحقيق يوسف العش طبع دمشق ١٩٤٩.
١٢. الجامع الصحيح لمحمد بن إسماعيل البخاري أربعة أجزاء طبع دار الشعب.
١٣. جامع الترمذي بشرح تحفة الاحوذي دار الكتاب العربي ببيروت.
١٤. جامع بيان العلم لإبن عبدالبر. المكتبة السلفية الطبعة الثانية.
١٥. الجرح والتعديل لأبن أبي هاشم. طبع حيدر آباد الركن ١٣٦٠-١٣٧٣.
١٦. حلية الأولياء لابي نعيم الأصبهاني. طبع مؤسسة الخانجي القاهرة ١٩٣٢.

١٧. الحياة السياسية في العراق عهد السيطرة المغولية للدكتور محمد صالح القزاز مطبعة القضاء في النجف ١٣٩٠-١٣٧٠.

١٨. سيرة إبن هشام تحقيق مصطفى السقا وآخرين، الطبعة الثالثة ١٣٧٥/ ١٩٥٩.

١٩. صحيح مسلم بشرح النووي.

٢٠. تاريخ علماء المستنصرية للدكتور ناجي معروف، الطبعة الأولى، مطبعة العاني/ بغداد.

٢١. علماء النظاميات للدكتور ناجي معروف، مطبعة الارشاد/ بغداد ١٣٩٣/ ١٩٧٣.

٢٢. فتح الباري شرح صحيح البخاري لإبن حجر العسقلاني، المكتبة السلفية بالقاهرة.

٢٣. فقه أهل العراق وحديثهم لمحمد زاهد الكوثري.

٢٤. قواعد التحديث للقاسمي تحقيق محمد بهجت البيطار، الطبعة الثانية.

٢٥. المساجد للدكتور حسين مؤنس، طبع عالم المعرفة، بالكويت ١٤٠١هـ/ ١٩٨١.

٢٦. المدارس الشرابية وواسط ومكة للدكتور ناجي معروف، الطبعة الثالثة.

٢٧. مناهل العرفان للزرقاني، الطبعة الثالثة، طبع عيسى الباري الحلبي، بالقاهرة، ودار الكتاب العربي.

٢٨. وفيات الأعيان لابن خلكان تحقيق الدكتور إحسان عباس، دار صادر، بيروت ١٩٧٠.

الهوامش

(١) سورة النور الآية/ ٣٦

(٢) رواه أحمد وابن ماجه، انظر نَيْل الاوطار ٢/١٧٥.

(٣) رواه أحمد ومسلم.

(٤) رواه ابوهريرة الجامعة الصغير للسيوطي ١/١١٣ رقم الحديث ٨٦١.

(٥) انظر معجم الأدباء لياقوت ١/٢٤٧.

(٦) سورة العلق ١ - ٥.

(٧) سورة التوبة ١٠٨.

(٨)

(٩) سورة التوبه ١٨.

(١٠) سورة النور ٣٦.

(١١) رواه مسلم عن ابي هريرة.

(١٢) رواه مسلم عن ابي هريرة.

(١٣) رواه مسلم عن عقبة بن عامر.

(١٤) رواه البخاري ومسلم.

(١٥) صحيح البخاري.

(١٦) رواه البخاري ٦/ ١٦٠ والترمذي ٤/٢٠٩ من تحفة الاحوذي.

(١٧) سورة القيامة الآيات: ١٦-١٩.

(١٨) رواه مسلم في صحيحه ٨/٢٢٩ عن ابي سعيد الخدري.

(١٩) صحيح مسلم ٨/٢٢٩ ومسند الامام احمد ٣/٢١.

(٢٠) تقييد العلم ص٣٤ للخطيب البغدادي تحقيق يوسف العش دمشق ١٩٤٩.

(٢١) الإصابة في تمييز الصحابة ١/٣٤٤ لابن حجر طبع القاهرة ١٣٥٨هـ/١٩٣٩م.

(٢٢) أنظر مقدمتان في علوم القرآن ص٣١ . ٤٠ . ٤١.

(٢٣) سورة النحل الآية ٩٠.

(٢٤) مناهل العرفان ١/ ٢٤٠.

(٢٥) فتح الباري ٩/٧٧.

(٢٦) الأنساب ١/٢٧٣ للبلاذري تحقيق محمد حميد الله المجلد الأول، ط١، القاهرة.

(٢٧) غاية النهاية ١/ ٤٥١ لابن الجزري.

(٢٨) السنن الكبرى ٦/ ١٢٦ للبيهقي أنظر علوم الحديث ومصطلحه ص١٧ للدكتور صبحي الصالح.

(٢٩) التراتيب الادارية ١/ ٤١.

(٣٠) طبقات ابن سعد ٤/١٥١.

(٣١) سيرة ابن هشام٢/ ٥٠٠ تحقيق مصطفى السقا وآخرين الطبعة الثالثة ١٣٧٥/ ١٩٥٩.

(٣٢) سورة لقمان الآية ١٣.

(٣٣) البرهان ١/ ١٤ للزركشي بتحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية.

(٣٤) سورة النساء الآية ١٢٣.

(٣٥) مسند الأمام أحمد ١/ ١٨٢ طبعة المعارف عام ١٩٦٨.

(٣٦) صحيح مسلم بشرح النووي ٧/ ٢٠١.

(٣٧) فتح الباري ٨/ ٧٤٣.

(٣٨) البرهان ٢/ ١٥٦.

(٣٩) أنظر الإتقان ٢/ ١٧٤، والتفسير والمفسرون للدكتور محمد الذهبي ١/ ٢٠٦.

(٤٠) تفسير القاسمي ١٧/١، الطبعة الأولى، سنة ١٣٧٦هـ - ١٩٥٧م.

(٤١) جامع البيان ٣٠٩/١٤.

(٤٢) اخرجه أحمد في مسنده انظر الفتح الرباني ٥٢/١٨.

(٤٣) اخرجه مسلم ٤٦٥/١.

(٤٤) سورة النساء: ٢٩.

(٤٥) رواه أحمد في مسنده ٢٠٣/٤ وابوداود في سننه ٩٢/١.

(٤٦) صحيح البخاري ٣٥/١ - ٣٦ طبقة الشعب.

(٤٧) قواعد التحديث ص٦٤ لمحمد جمال الدين القاسمي، تحقيق محمد بهجة البيطار، الطبعة الثانية ١٣٨٠هـ -١٩٦١م

(٤٨) سنن ابي داود، فصل نشر العلم ٣٢٢/٣ ومقدمة القسطلاني على البخاري.

(٤٩) صحيح مسلم ١٣٠٦/٣ وسيرة ابن هشام ٢٧٦/٤.

(٥٠) سنن ابي داود ٣٢٢/٣ ومقدمة القسطلاني على البخاري.

(٥١) رواه الحاكم في المستدرك ١٠٨/١.

(٥٢) رواه الحاكم ايضاً في المستدرك ١٠٩/١.

(٥٣) جامع بيان العلم لابن عبدالبر ٧٢/١ وتقييد العلم ٦٩.

(٥٤) سنن ابي داود في العلم ٣١٨/٣.

(٥٥) صحيح البخاري بشرح الكهاني ١٦/٢.

(٥٦) رواه مسلم.

(٥٧) رواه البخاري ومسلم.

(٥٨)

(٥٩) سنن الترمذي ٣٩٨/٣

(٦٠)

(٦١) سير أعلام النبلاء ٣/ ٢٣١ للذهبي وأنظر البداية والنهاية ٨/ ٣٠٢.

(٦٢) مقدمة في أصول الفقه ص٣٧ دار القرآن الكريم الطبعة الأولى بالكويت سنة ١٩٧١.

(٦٣) وفيات الاعيان لابن خلكان ١/ ٣٦٥ تحقيق الدكتور عباس، صادر بيروت ١٩٧١.

(٦٤) تهذيب التهذيب لأبن حجر ٧/ ٢٠١.

(٦٥) النساء أية: ٢٠.

(٦٦) قال النووي صحيح رواه أبوداود بلفظه.

(٦٧) المنتقي من كتاب الترغيب والترهيب ١/ ٨٧ تقديم الدكتور يوسف القرضاوي.

(٦٨) أنظر تاريخ المذاهب الإسلامية لمحمد أبي زهرة.

(٦٩) رحلة ناصر خسرو ص١٠٦ بتصرف طبع جامعة الملك سعود بالرياض ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م

(٧٠) أنظر بحوث رسالة المسجد ص٣٠ الذي أصدرته رابطة العالم الإسلامي سنة ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.

(٧١) حسن المحاضرة ٢/ ١٣٨.

(٧٢) أنظر الخطط المقريزية ٢/ ٣٤١.

(٧٣) أنظر التعريف بابن خلدون ص٢٦٦.

(٧٤) المساجد للدكتور حسين مؤنس ص٢٠٦، وما بعدها طبع عالم المعرفة، بالكويت ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

(٧٥) أنظر المدارس الشرابية ببغداد وواسط ومكة ص٣٥ للدكتور ناجي معروف، ط٢.

(٧٦) أنظر تاريخ علماء المستنصرية للدكتور ناجي معروف ص١.

(٧٧) بحوث مؤتمر رسالة المسجد ص٢٠٦ لعام ١٣٩٥هـ - ١٩٧٥م.

(٧٨) أعلام مجلة الأزهر، الجزء الثالث، السنة السادسة والثلاثون ص٣٣٤.

الفاعوري، د. داود (١٩٩٥) دور الجامعة الإسلامية في اليقظة الإسلامية المعاصرة في «بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات» ج٢ تحرير د. فتحي ملكاوي ود. محمد أبوسل عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص (٤٤٧ - ٤٨٢)

دور الجامعة الإسلامية في اليقظة الإسلامية المعاصرة

د. داود الفاعوري

كلية الشريعة/ الجامعة الأردنية

خطة البحث

يتناول هذا البحث الأمور التالية .

- تعريف الجامعة الإسلامية، واليقظة الإسلامية المعاصرة.
- بيان دور الجامعة الإسلامية من خلال الكليات الإنسانية في اليقظة الإسلامية المعاصرة.

أبرز عناصر هذا الدور:-

١- التعريف بالعالم الإسلامي.

٢- التعريف بواقع العالم الإسلامي.

٣- التعريف بأسباب ضعف العالم الإسلامي.

٤- التعريف بالكليات الإسلامية.

٥- التعريف بأشهر قضايا العالم الإسلامي

٦- التعريف بأشهر حركات الإصلاح.

٧- التعريف بأشهر العلوم الفكرية الإسلامية.

٨- عقد المؤتمرات.

٩- تأسيس مراكز البحث العلمي.

١٠- دور الجامعة في الميزان.

توضيح

في بداية هذا البحث أود أن أشير إلى أن اليقظة الإسلامية بصفة عامة قد مرت في ثلاث مراحل هي:-

مرحلة النشأة من سنة ١٨٣٠م وإلى الحرب العالمية الأولى سنة ١٩١٨م.

مرحلة ما بين الحربين الأولى ١٩١٨م والثانية ١٩٤٠م.

مرحل ما بعد الحرب الثانية أي من ١٩٤٠ وإلى الآن

وهذا البحث يتعلق بجانب من جوانب المرحلة الثالثة المعاصرة هو دور الجامعة الإسلامية وبفرع منها، هو الكليات الإنسانية في اليقظة الإسلامية.

دور الجامعة الإسلامية في اليقظة الإسلامية المعاصرة

الجامعة من الفعل جمع بمعنى الاجتماع لعدد من الناس في مكان يعرف بالمعاهد أو الكليات أو المدارس، أو المنتديات أو المؤتمرات أو المساجد، لتدريس أو تدارس أنواع المعارف والعلوم[1].

وإذا كانت الجامعات عرفا هي تلك المؤسسات القائمة على تدريس العلوم الإسلامية في العالم الإسلامي ؛ القديمة منها والحديثة مثل جامعة الأزهر الشريف وجامعة القرويين، وجامعة الزيتونة، وجامعة عليكرة، وكليات الشريعة وأصول الدين، وكليات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في البلاد العربية والإسلامية، فإنه يدخل في هذا المفهوم ما يتبع الجامعات من مؤسسات مثل البحث العلمي أو المراكز الثقافية، أو مجامع البحوث مثل مؤسسة آل البيت، ومجامع اللغة العربية.

واليقظة[2] معناها الصحوة أو البعث. والصحوة أو البعث الإسلامي يطلق ويراد به ذلك الإحياء أو التجديد، الذي يشمل مختلف جوانب الحياة الإسلامية بمختلف الوسائل المشروعة، وبخاصة الجامعات، وما يلحق بها من الكليات والمعاهد والمراكز والمؤسسات الثقافية المختلفة.

والمقصود بالتجديد[3] ليس التغيير وإنما إدخال عوامل تحسينية على الشيء، تصيره جديداً كما بدأ. والتجديد في الإسلام هو تنقيته مما داخله من أنواع المستجدات أو البدع التي تتعارض مع أصوله أو مقاصده، وإدخال كل ما يخدم هذه الأصول والمقاصد، سواء أكان ذلك في المفاهيم أم الأساليب أم العلوم، والعمل على إزالة جميع الأسباب التي أدت أو تؤدي إلى ضعف الإسلام والمسلمين.

ولذلك تعددت أساليب وأشكال الدور الذي قامت وتقوم به الجامعات الإسلامية في اليقظة الإسلامية المعاصرة، إلى درجة يصعب حصرها في مثل هذه

الدراسة المتواضعة. إلا أنني سأحاول أن أبرز هذا الدور في جانب العلوم الشرعية واللغوية في الكليات الإنسانية، ولن أتعرض للكليات العلمية، لأنها ليست في مجال اختصاصي من جهة، ولا تدرس باللغة العربية من جهة ثانية.

١) التعريف بالعالم الإسلامي

أبرز ما تم التعريف به من العالم الإسلامي من خلال الجامعات مايلي:-

أ. التعريف بأشهر الأديان(٤) السماوية الموجودة في العالم الإسلامي مثل اليهودية والمسيحية وغير السماوية مثل البراهمية والبوذية والزرادشتية والسيخية والجينية، والراجبوت والشنتوية والوثنية، وأن أصحاب هذه الديانات يعدون بالملايين، ومالهم من أثر في الإسلام والمسلمين، وبخاصة في مناطق المواجهة الحقيقية مثل فلسطين مع اليهود وأندونيسيا مع المسيحية، وماليزيا مع البراهمية والكنفوشية والبوذية وإيران مع الزرادشتية، وفي باكستان والهند مع السيخ والجينيين والراجبوت وعلى الحدود الإسلامية في جنوب شرق آسيا مع الوثنية. ولا يخفى أثر هذه الملايين في الإسلام والمسلمين وما يترتب على ذلك من أمور مثل:

١- معرفة الأحكام الشرعية التي سيتعامل بها المسلمون مع أصحاب هذه الديانات.

٢- دراسة عادات وتقاليد وطقوس وعقائد هذه الديانات، لمعرفة سبل المواجهة أو الاختراق، أو الدعوة الصالحة عن طريق فتح الجامعات أو الكليات المتخصصة، لإعداد جماعات العلماء الذين يقومون بتغطية متطلبات المواجهة، أو التبشير بالإسلام عند أصحاب هذه الديانات أو محاولات الاستفادة منهم على صعيد الحضارة الإسلامية.

ب. التعريف بأشهر الأجناس[٥] التي يشتمل عليها العالم الإسلامي وهي:-

١- القوقازيون في جنوب غربي آسيا وشمال أفريقيا ومنطقة القوقاز.

٢- المغول في شرقي وجنوب شرقي آسيا.

٣- الزنوج في أفريقيا في المنطقة المدارية والاستوائية.

٤- الأريون في بلاد فارس والأفغان والهند والقوقاز.

٥- الساميون في جنوب غربي آسيا وشمال أفريقيا.

٦- الحاميون في شرقي أفريقيا وجهات أخرى من شمالها.

ومن أهم آثار هذه المعرفة الكثيرة التأكيد على عالمية الدعوة الإسلامية، وفطريتها، وصلاحية الاسلام لكل زمان ومكان والاستفادة من خصائص الأجناس البشرية والبيئية في إعمار الكون. والتأكيد على ضرورة فتح جامعات أو كليات متخصصة بدراسة خصائص هذه الأجناس، للاستفادة منها لجامعات الدعوة من المسلمين، الذين سيذهبون إليهم للوعظ أو التدريس أو السفارات.

ج. التعريف بأشهر اللغات[٦] الموجودة في العالم الإسلامي التي يتكلم بها ما بين المليون والمئة وخمسين مليونا، وتزيد على خمسة وعشرين لغة، الأمر الذي يؤكد عالمية الإسلام. ويترتب على هذه المعرفة أمور منها:

١- ضرورة فتح جامعات أو كليات لتدريس هذه اللغات الإسلامية، لضروريات كثيرة منها: إرسال الدعاة أو الترجمة لتعاليم الإسلام، أو ضبط المخاطبات والمراسلات بين جهات الدولة الإسلامية الكبيرة.

٢- ضرورة فتح مراكز لتدريس اللغة العربية في تلك المناطق، التي يسكنها أهل هذه اللغات، حتى يستطيعوا أن يقرأوا القرآن والسنة، ويعرفوا أحكام الشريعة.

د. التعريف بأهمية[٧] العالم الإسلامي شبه المجهولة، لما يترتب على هذه المعرفة من الحس بمكانة العالم من حيث : استراتيجية الموقع والثروة المتميزة في العالم التي يستطيع أن يمتلك بها السيادة الكونية أو العالمية، كما أرادها الله له: ﴿وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة﴾.

ويترتب على هذه المعرفة فتح مؤسسات خاصة توضح فوائد الموقع والثروات، وكيف يستفيد المسلمون منها وكيف يحافظون عليها، لأن من ملكها ملك مفاتيح سيادة العالم.

هـ. التعريف بأهم الأسس[٨] التي تقوم عليها وحدة المجتمع الإسلامي وهي:

العقيدة واللغة والتاريخ والعادات والتقاليد، والثقافة والآمال والآلام، وأن هذه الأسس لا توجد في مجتمع غير مسلم في العالم، وأنها كفيلة بقيام الدولة الإسلامية على أفضل وجه.

ويترتب على هذه المعرفة دراسة الأسباب والموانع، التي تحول دون الاستفادة منها في قيام الدولة الإسلامية، لمعالجتها أو وضع الحلول المناسبة لها.

٢) التعريف بواقع[٩] العالم الإسلامي.

يلاحظ على واقع العالم الإسلامي أمور كثيرة أهمها:-

أ- كثرة الدول الإسلامية وتعدد ولائها بين الدول الكبرى، مع أن الأصل أن تكون دولة واحدة، وولاء دول العالم لها.

ب- كثرة النزاعات فيما بينها، مع أن الأصل ألا يكون مثل هذا النزاع بينها. وإذا حصل فالحاكم هو كتاب الله وسنة رسوله (صلى الله عليه وسلم).

ج- كثرة النزاعات بين المسلمين أنفسهم، وبخاصة بين الفرق والأحزاب الدينية مثل السنة والشيعة في العراق وإيران والأحزاب السياسية، مثل الخلاف بين

المغرب والجزائر على الصحراء، والجنوب السوداني والأكراد في تركيا، وما بين ليبيا وتشاد.

هـ- محاولات السيطرة الفكرية والسياسية والاقتصادية على دول العالم الإسلامي.

ويترتب على هذه المعرفة أمور منها:

١. دراسة أسباب هذا الواقع لوضع الحلول المناسبة له.
٢. وضع البرامج والخطط التي تعيد للعالم الإسلامي مكانته في العالم.
٣. وضع البرامج والخطط التي تحفظ بقاء السيادة الإسلامية على العالم، ولا يتم هذا الأمر دون مؤسسات أو جامعات خاصة تدعمها الجهات الرسمية، كما أن هذا الأمر لا يتم بين عشية وضحاها، ولا بد من البرامج المرحلية، يضعها المتخصصون في مختلف مجالات الحياة.

٣) التعريف بأشهر أسباب[١٠] ضعف العالم الإسلامي

أ- الأسباب الداخلية وتعود إلى سوء فهم العقيدة نتيجة ل:

أ. الجهل بالدين الإسلامي بشكل عام والعقيدة بشكل خاص.

ب. التقليد إذ أصبح السمة الغالبة على المسلمين في أغلب أمور حياتهم، حتى صار الابتكار نوعاً من أنواع المنكرات، وأنه ليس من صفات المسلمين، وأنه سمة من سمات الدول المتقدمة غير المسلمة.

ج. الغرور الذي عمل على إيجاده أعداء الإسلام بالأساليب المختلفة عند المثقفين من أبناء الأسلام، رسخوا في عقولهم أن الدين أفيون الشعوب، وعنوان التخلف والرجعية. وترتب على سوء فهم العقيدة أمور كثيرة أهمها:- الجهل

بالتوحيد، والجهل بمعنى الحاكمية لله، وتعدد الولاء، وعدم الحكم بما أنزل الله، وتعطيل مبدأ الجهاد، وانتشار النفاق وسوء الأخلاق.

ومثل هذا السبب يستدعي منا دراسة أهم الأسباب التي أدت إلى سوء فهم العقيدة لإزالتها، ثم العمل على تنشئة الأجيال على معرفة العقيدة الصحيحة، وأهم الآثار التي تترتب على ذلك، وبخاصة فيما يتعلق بعلاقة الإنسان بالله والكون، أي تعريف الإنسان بأن مكانته هي التكريم الإلهي ووظيفته هي الاستخلاف العام، وغايته هي الطاعة لله.

ب- الأسباب الخارجية

أ. أسباب تعود إلى في أصلها إلى اليهود.

قامت الجامعة بالتعريف بأشهر الأسباب التي تعود في أصلها إلى اليهود[11] وهذه يصعب الوقوف عليها لكثرتها واستمرارها من عهد رسول الله (صلى الله عليه وسلم) إلى اليوم، لكثرة ما يكتشف من مخططات ومؤامرات يدبرها اليهود بمختلف مؤسساتهم العلنية والسرية ضد الإسلام والمسلمين وأبرزها: دور اليهود في نشأة الفرق الإسلامية، وفي الفتنة بين المسلمين عبر التاريخ الإسلامي، وفي إسقاط الخلافة الإسلامية، وفي فلسطين، وفي إنشاء المنظمات السرية لضرب الإسلام والمسلمين مثل الماسونية والصهيونية.

ويترتب على هذه المعرفة قيام مؤسسات جامعية ترصد هذه الأدوار، لضبطها والعمل على مواجهتها وإبطالها ووضع المخططات الكفيلة للوقاية منها.

ب. أسباب تعود في أصلها إلى الحروب الصليبية[12] التي كان الهدف الأساسي منها؛ رغبة حكام أوروبا في السيطرة على العرب والإسلام، لأغراض

سياسية واقتصادية، بتحريك من كبار رجال المال اليهودي و ترتب عليها أمور كثيرة منها:

١) استمرار الحروب مدة قرنين من الزمان، وربما إلى الآن

٢) وضع أساس فكرة الاستشراق لدارسة أحوال المسلمين لبرمجة السيطرة عليهم.

٣) استعمار البلاد العربية والإسلامية.

ويترتب على هذه المعرفة كشف حقيقة التبشير الاستعمارية، وأنها مجرد استغلال لعنصر الدين، للوصول إلى المصالح الاستعمارية في بلاد الإسلام.

ج. أسباب تعود في أصلها إلى الاستعمار [٣] القديم والحديث بكافة أساليبه العسكريه والسياسية والفكرية للاستفادة من الأمور التالية:-

١- استراتيجية موقع العالم العربي والإسلامي

٢- القضاء على روح الجهاد، ليبقى العالم الإسلامي ضعيفاً

٣- تفريق المسلمين لاستحالة مواجهتهم مجتمعين

٤- القضاء على الصحوة الإسلامية أو حركات الإصلاح التي تسعى لوحدة المسلمين

٥- استغلال طاقات أو ثروات العالم الإسلامي المختلفة وبخاصة الاقتصادية

ويترتب على معرفة هذه الأسباب مواجهة الاستعمار بكافة صوره وأشكاله، وتعرف طريقته ومنهاجه، لإبطال مخططاته، ثم وضع البدائل التي تنقل المسلمين من مرحلة الدفاع والمعالجة إلى مرحلة الهجوم والسيطرة

د. أسباب تعود في أصلها إلى **الاستشراق**[٤] كمؤسسة من مؤسسات الاستعمار، الذي تركزت جهوده على الأمور التالية

١- الطعن في حقيقة الإسلام ومصادره الأساسية: الكتاب والسنة.

٢- نشر أفكار "الدين خرافة" وبشرية القرآن" " والدين مخدر" و"الإسلام دين لا دولة" من أجل هدم الدين.

٣- محاربة اللغة العربية وهجر حروفها وأساليبها لأنها لغة القرآن.

٤- بعث الحركات الباطنية التي تعمل على تفتيت وحدة الأمة الإسلامية والتمهيد لاستعمار العالم الإسلامي.

ويترتب على هذه المعرفة قيام مؤسسات على نفس الطريقة والمستوى، تتولى التعريف بمؤسسات الاستشراق وأهدافها، ثم العمل في البلاد غير الإسلامية وفق تعاليم الإسلام، التي تدعو إلى تحرير الإنسان من العبودية لغير الله.

هـ. أسباب تعود في أصلها إلى التبشير(١٥) كمؤسسة من مؤسسات الاستعمار تهدف إلى:-

١- فرض السيطرة على العالم الإسلامي عن طريق التغيير التعليمي والاجتماعي، بإيجاد مؤسسات تحت ستار الإنسانية مثل المدارس والجامعات والمستوصفات، والمكتبات والكتب والنشرات.

٢- القضاء على الإسلام في العالم لأنه القوة الكبرى التي تهدد العالم بأسره وأنه المؤهل لقيادة العالم أو سيادته.

٣- بعث الأفكار غير الإسلامية وحمل الناس على اتباعها، والتشكيك في العقيدة الإسلامية.

٤- القضاء على اللغة العربية لأنها لغة القرآن ؛ مصدر الإسلام.

٥- ربط الشرق العربي المسلم بالغرب المسيحي الاستعماري، لامتصاص الثروات الاقتصادية.

ويترتب على هذه المعرفة قيام مؤسسات إسلامية تبشيرية بالإسلام، تدعمها الجهات الرسمية، تعمل على تخريج الأطر المؤهلة لمواجهة التبشير بكافة أشكاله بعد تكوينهم وتزويدهم بأفضل الإمكانات الى مختلف جهات العالم، لتوجيه الناس إلى الحق والعدل والفضيلة.

و. أسباب تعود في أصلها إلى **الإلحاد**[١٦] الذي دعا له اليهود لضرب الأديان اليهودية. ويقوم الإلحاد على الأسس التالية:-

١- الحياة مادة والدين أفيون الشعوب.

٢- إنكار الروح والحياة الأخرى.

٣- إنكار الحرية والفرد ليس ملك نفسه ولا يحق له التملك.

وتبنت هذا الإلحاد دول كبيرة مثل الاتحاد السوفيتي سابقا والصين، وعملت على محاربة الأديان وبخاصة الإسلام ، فقد قامت الثورة البلشفية باضطهاد المسلمين، الذين وقعوا تحت سيطرتها ، ومن ذلك الأمر الذي أصدره لينين ١٩١٨م بالزحف على البلاد الإسلامية والسيطرة عليها ، وقتل مئات الألوف من المسلمين، فعلى سبيل المثال أبادوا سنة ١٩٢١م في القرم مئة ألف مسلم بالجوع، وأرغموا خمسين ألف على الهجرة في تركستان، وقتلوا مئة ألف مسلم.

ولم يقفوا عند حد القتل بل حاربوا كل ما يمت إلى الدين بصلة، من خلال تشريع قانوني؛ فقد جاء في المادة (١٢٢) من القانون الجنائي السوفيتي "يحرم تلقين الأطفال الأحداث العقائد الدينية في مدارس الحكومة أو المدارس الخاصة أو المعاهد التعليمية المختلفة.

ويترتب على هذه المعرفة، قيام جماعات متخصصة بتوعية الناس وبخاصة غير المسلمين إلى أن الإلحاد مؤامرة يهودية للقضاء على الأديان، دون المساس بالدين اليهودي، لأن اليهود يعتقدون بأنهم أبناء الله وبقية الخلق خدم لهم.

ز. أسباب تعود في أصلها إلى **الوثنية**[١٧] التي استغلها الاستعمار للاختلاف الكبير بين عقائد الإسلام وعقائد الوثنية، والتي يمثلها الكثير من الأديان مثل، أديان الفرس والزرادشتية والمجوسية والتناسخية والمانوية. وأديان الهند مثل البرهمية والهندوسية والجينية والبوذية والسيخية، وأديان الصين مثل الكنفوشية وأديان الشعوب البدائية، مثل الطوطمية في أفريقيا وأمريكا الشمالية والجنوبية وأستراليا.

ويترتب على هذه المعرفة، قيام مؤسسات تعمل على رصد هذه المؤامرات، ووضع الحلول المناسبة لها، وإرسال البعثات التبشيرية إلى أصحاب هذه الأديان، وتعريفهم فضائل الإسلام بالكيفية المناسبة لهم. وذلك بعد أن تتسلح هذه البعثات بأنواع المعرفة الكافية لمثل هذا العمل.

٤) التعريف بالأقليات الإسلامية[١٨] في العالم.

يقدر عدد الأقليات في العالم (٣٧٠) ثلاثمائة وسبعون مليونا تقريبا منهم مئتان وثمانون مليونا تقريبا في آسيا، وسبعون مليونا في أفريقيا حسب إحصائية سنة ١٩٨٥م. ويلاحظ على هذه الأقليات أنها تعاني من مشاكل عدة أهمها:-

أ. الأقليات المسلمة في أفريقيا.

١- انحطاط المستوى التعليمي والاجتماعي والاقتصادي.

٢- عدم وجود المؤلفات الإسلامية المبسطة بلغات ولهجات الشعوب الإفريقية.

٣- صعوبة المواصلات بين البلاد الإسلامية الواسعة.

٤- عدم وجود شركات طيران إسلامية، في الوقت الذي يوجد فيه شركات استعمارية أسبوعية.

٥- قلة الدعاة أو المدرسين المؤهلين بمعرفة لغات ولهجات وعادات أهل البلاد، ومعرفة مخططات المؤسسات الاستعمارية، وأهم أسباب هذه المشاكل دوائر الاستعمار والتبشير والعلمانية والشيوعية والحركات الهدامة. مثل الماسونية والنوادي الموالية للصهيونية مثل القاديانية وغيرها.

ويترتب على هذه المعرفة وجود دوائر إسلامية خاصة، ترصد هذه الأمور في أفريقيا، وتضع العلاج المناسب لحمايتها من أعداء الإسلام.

ب. الأقليات المسلمة في أوروبا.

يصل عدد الأقليات المسلمة في أوروبا إلى خمسة عشر مليوناً حسب إحصائية ١٩٨٥، يعيش منهم خمسة ملايين في يوغسلافيا وحدها، وها هم يتعرضون لحملة إبادة في البوسنة والهرسك. فماذا فعل المسلمون لهم. فلو كان هناك رصد سابق لأحوالهم وعلاقاتهم بغيرهم، لما كان حالهم على ما هو عليه الآن من ألوان المؤامرات والتعذيب.

ج. الأقليات المسلمة في الأمريكيتين

يقدر عدد المسلمين في الأمريكتين بما يقرب من ثمانية ملايين مسلم، تضم الجالية الإسلامية في أمريكا أكثر من أربعة ملايين منهم أكثر من مليونين من أصل أفريقي، وأبرز ما يعانون منه مشكلة التغريب والتعصب، فماذا فعل لهم المسلمون وهم يعتبرون سفراء للإسلام والبلاد الإسلامية في تلك البلاد؟

د. الأقليات المسلمة في أستراليا

يقدر عدد المسلمين في أستراليا نصف مليون نسمة تقريبا معظمهم من أصل لبناني. وأستراليا من القارات التي يمكن أن تستوعب أعدادا كبيرة من المسلمين، فلم لا يكون هناك مؤسسات إسلامية تستفيد من هذه الفرصة قبل أن تستفيد منها المؤسسات غير الإسلامية؟

ويترتب على هذه المعرفة أن تقوم في الدول الإسلامية مؤسسات، وبخاصة جامعية لدراسة أحوال ومتطلبات هذه الأقليات، ووضع البرامج والخطط الكفيلة بالاستفادة من وجودهم في العالم على شكل سفراء، أو مكاتب اتصال أو مراكز إعلام سريع.

٥) التعريف بأشهر قضايا [١٩] العالم الإسلامي.

أ. القضايا السياسية:

١- الاستعمار وتقسيم العالم الإسلامي.

٢- تسليم البلدان الإسلامية لغير المسلمين مثل فلسطين.

٣- تشجيع الأحزاب والقوميات والفرق مثل الذي يجري في البوسنة والهرسك الآن.

ب. القضايا الفكرية:

١) الفصل بين العروبة والإسلام والجهل بهما.

٢) التشكيك بفكر دعوات الإصلاح.

٣) الدعوة إلى التقليد أو التغريب.

٤) الغزو الفكري بكافة أشكاله.

٥) الاستشراق.

٦) الفراغ الفكري.

ج. القضايا الاجتماعية:

١- مشاكل الشباب.

٢- مشاكل الاختلاط وآثارها.

٣- عمل المرأة وآثاره.

٤- التغريب وأثرة في الإسلام والمسلمين.

د. القضايا الاقتصادية[٢٠]:

١- رؤوس الأموال الأجنبية.

٢- المنتوجات الأجنبية.

٣- محاربة الصناعة الوطنية.

٤- احتكار الثروات الإسلامية.

٥- الجوع .

٦- البترول وآثاره في العالم.

٦) التعريف بأشهر حركات[٢١] الإصلاح.

أ) الحركة السلفية وتشمل:-

١- الحركة الوهابية على يد محمد بن عبد الوهاب المولود سنة ١٧٠٣م.

٢- مذهب الشوكاني المولود سنة ١٧٦٠م.

٣- الحركة السنوسية علي يد محمد السنوسي المولود سنة ١٧٨٧م.

٤- مذهب الألوسي الأول المولود سنة ١٨٠٢م.

٥- الحركة المهدية على يد محمد المهدي المولود سنة ١٨٤٤م.

٦- الألوسي الثاني المولود سنة ١٩٢٤م

وجميع هذه الحركات قامت لتعالج المفاسد الكثيرة، التي حلت بالمسلمين بصفة عامة، وفي البلاد التي وجد فيها أصحاب هذه الحركات بصفة خاصة، في أواخر العهد العثماني، وأشهر الأسس التي قامت عليها هذه الحركات:

أ. العودة بالناس إلى الإسلام كما أنزل.

ب. التركيز على مصادر الإسلام الأساسية الكتاب والسنة.

ج. محاربة البدع المخالفة للشريعة.

د. رفض التقليد.

هـ. العمل على إصلاح المجتمع.

و. العمل على نشر العلوم الإسلامية.

وشكلت بمجموعها فاتحة حركة يقظة أو صحوة أو بعث إسلامي جديد، بدأ مع بداية القرن الثامن عشر الميلادي، الثاني عشر هجري، كان لها الأثر الكبير في الذين جاؤوا من بعد، وعملوا على رعاية هذه اليقظة في مختلف البلاد العربية والإسلامية. ولذلك كان التعريف بهذه الحركة السلفية من أهم الأدوار التي اهتمت به الجامعات الاسلامية المعاصرة بالتدريس، من خلال مواد تدريسية عدة أهمها مادة الحركات الإسلامية ومادة الاتجاهات الفكرية في عصر النهضة، أو مادة قضايا الفكر المعاصر، أو مادة حاضر العالم الإسلامي. وذلك لما لها من أثر كبير في الصحوة الإسلامية المعاصرة من حيث النشأة والتطور.

ب) الجامعة الإسلامية[٢٢].

ظهرت فكرة الجامعة الإسلامية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي كرد فعل على الغزو العسكري والثقافي الغربي للعرب والمسلمين، عندما عجزت الدول الإسلامية عن الوقوف في وجه هذا الغزو، فكانت الدعوة إلى

عمل جماعي إسلامي يقف في وجه هذا الغزو على يد المصلح جمال الدين الأفغاني والسلطان عبد الحميد تمثلت بحركة الجامعة الإسلامية التي خافت منها أوروبا، واعتبرتها من أكبر أعدائها، ولذلك قامت دول أوروبا بالرد السريع فاحتلت إنجلترا جزيرة قبرص سنة ١٨٧١م واحتلت فرنسا تونس سنة ١٨٨١م ودخلت القوات الإنجليزية مصر سنة ١٨٨٢م. ويعتبر جمال الدين رائد حركة الجامعة الإسلامية، إذ تزعم الدعوة إلى التجديد وفتح باب الاجتهاد. وانتشرت الدعوة حتى شملت الهند وإيران وتركيا وروسيا ومصر، وكانت معتمد رجال الإصلاح الذين جاؤوا من بعده مثل محمد عبده ومحمد رشيد رضا ومحمد إقبال. إلا أن أوروبا استطاعت بوسائلها المختلفة أن تقضي على السلطان عبد الحميد سنة ١٩٠٨م عن طريق الاتحاديين والماسونية، وتنصب كمال أتاتورك الذي حول الدولة الإسلامية إلى دولة علمانية. كما استطاعت بريطانيا أن تحول بعض زعماء الخليج المتطلعين إلى الزعامة عونا لها ضد الدولة العثمانية.

ج) الحركة الإسلامية في الهند وباكستان[٢٢]

بدأت هذه الحركة على يد أحمد عبد الأحد في القرن الحادي عشر الهجري / السابع عشر الميلادي، خلال حكم الأمبراطور جلال الدين أكبر، ثم جاء شاه ولي الله الدهلوي ١١٧٦هـ /١٧٦٢م ثم جاء "أحمد خان" (١٨١٧-٩١٨٩٨) وقاد نهضة فكرية حديثة، وقام بنهضة تعليمية وصلت فكر المسلمين الهنود وعقولهم، بما أحدثته النهضة الأوروبية من منجزات. وأسس جامعة "عليكرة" سنة ١٨٨٧م لدراسة ورعاية العلوم الإسلامية، وحدد لها أغراضاً ثلاثة هي:-

١- أن تعلم المسلمين الثقافة الغربية والشرقية في غير تعصب ولا جمود.

٢- أن يعنى فيها بحياة الطلبة الاجتماعية، فيجدوا فيها سكنا يقيهم شرور المدن ومفاسدها.